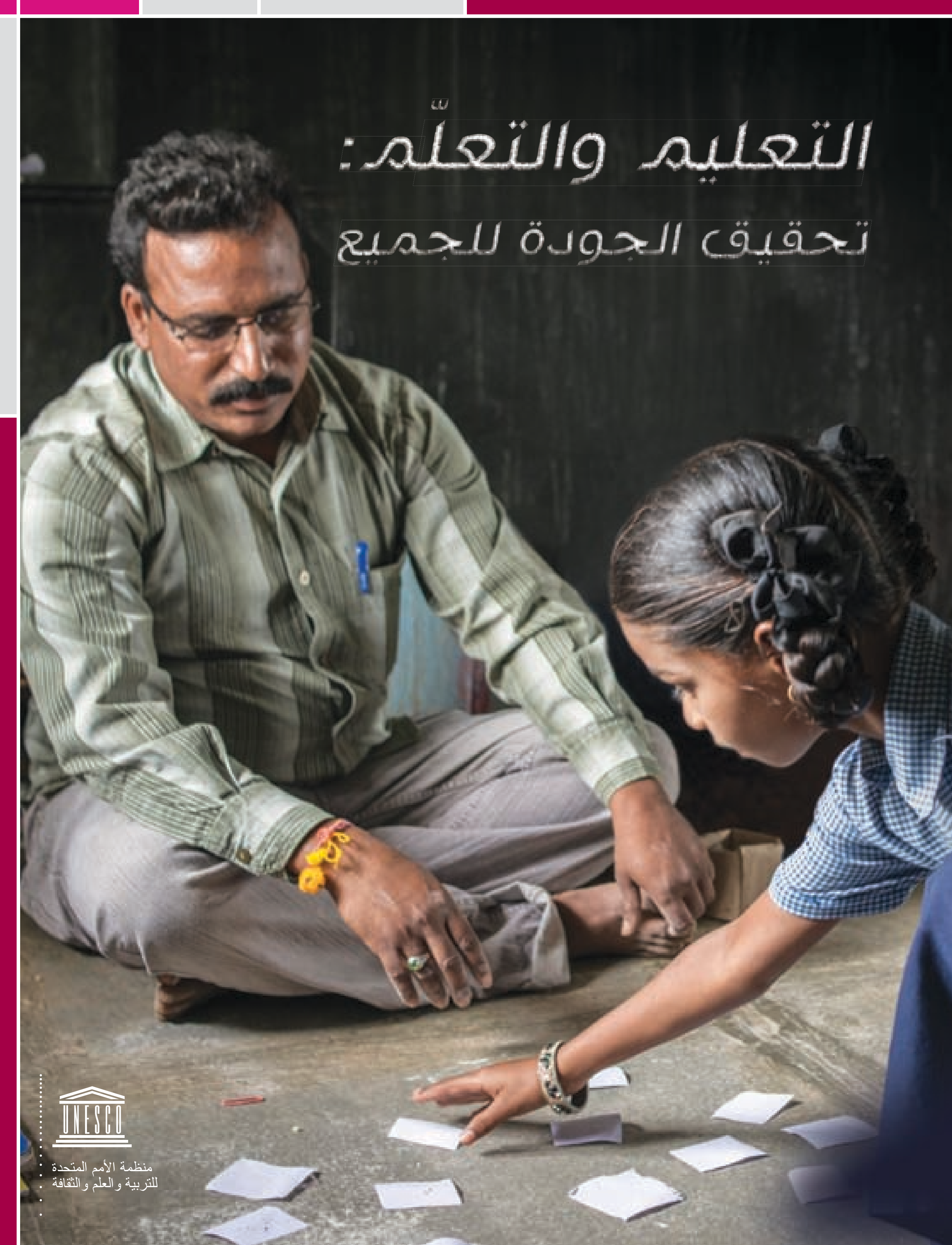
2013/4

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

التعليم للجميع



التعليم والتعلّم:

تحقيق الجودة للجميع

الملخص

UNESCO
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

التعليم والتعلّم:
تحقيق الجودة للجميع





هذا التقرير مطبوع مستقل تولت اليونسكو إصداره باسم المجتمع الدولي. وهو نتاج عمل تعاوني شارك فيه الفريق، المعني بإعداد التقرير وعدد كبير من الأشخاص الآخرين والوكالات والمؤسسات والحكومات.

وإن التسميات المستخدمة في هذا المطبوع وطريقة عرض المواد فيه لا تعبر ضمناً عن أي رأي لليونسكو بشأن الوضع القانوني لأي بلد أو إقليم أو مدينة أو منطقة، ولا بشأن سلطات هذه الأماكن أو رسم حدودها أو تخومها.

ويتحمل الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع مسؤولية اختيار وطريقة عرض المواد الواردة في هذا المصنف كما يتحمل المسؤولية عن الآراء المذكورة فيه والتي لا تعبر بالضرورة عن وجهات نظر اليونسكو ولا تُلزم المنظمة بشيء. كما تتحمل مديرة التقرير كامل المسؤولية عن وجهات النظر والآراء الواردة في التقرير.

فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع

المديرة: بولين روز

كوامي أكيامبونغ، ومانوس أنطونينيس، ومادلين باري، ونيكول بيلا، وإرين شيميري، وماركوس ديلبراتو، ونيهان كوسيليسي-بلانشي، ويوانا هارما، وكاثرين جيري، وأندرو جونستون، وفرانسوا لوكلير، وألسدير ماك ويليام، وكلودين موكيزوا، وجوديث رندرياناتوافينا، وكيت ريدمان، وماريا روجنوف-بوتي، ومارتينا سيماتي، وإيميلي سبدن، وأسمى زبيري.

التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع مطبوع سنوي مستقل يصدر بفضل تسهيلات اليونسكو ودعمها.

وللحصول على مزيد من المعلومات عن التقرير، يرجى الاتصال على العنوان التالي:

EFA Global Monitoring Report team
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
Paris 07 SP, France 75352
Email: efareport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.efareport.unesco.org

الإصدارات السابقة للتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع:
2012: الشباب والمهارات: تسخير التعليم لمقتضيات العمل
2011: الأزمة الخفية: النزاعات المسلحة والتعليم
2010: السبيل إلى إنصاف المحرومين
2009: أهمية الحوكمة في تحقيق المساواة في التعليم
2008: التعليم للجميع بحلول عام 2015: هل سنحقق هذا الهدف؟
2007: إرساء أسس متينة من خلال الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة
2006: القرائية من أجل الحياة
2005: التعليم للجميع: ضرورة ضمان الجودة
2003–2004: قضايا الجنسين والتعليم للجميع: قفزة نحو المساواة
2002: التعليم للجميع: هل يسير العالم على الطريق الصحيح؟

سيجري في الطبعة المتاحة على الإنترنت (www.efareport.unesco.org) تصويب أي خطأ أو سهو يرد في نص هذا المطبوع.

الطبعة الأولى
صدرت في عام 2014 عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
7, Place de Fontenoy,
75352 Paris 07 SP, France

صورة الغلاف: بولومي باسو
التصميم الشكلي: FHI 360
الإخراج: اليونسكو

Library of Congress Cataloging in Publication Data
Data available
التنضيد الطباعي: اليونسكو

ED-2013/WS/29

تصدير

إن هذا العدد الحادي عشر من التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع يقدم عرضاً مستوفىً أتى في وقته عن التقدم الذي أحرزته البلدان المختلفة نحو تحقيق الأهداف العالمية في مجال التعليم التي اعتُمدت عام 2000. كذلك يقدم التقرير حججاً قوية لوضع التعليم في صلب خطة التنمية العالمية لما بعد 2015. كان التقرير في عام 2008 قد طرح التساؤل «هل سننجح؟» أما وأنه لم يبقَ إلا عامان على 2015، فإن تقرير هذا العام يجعل من الجلي أن الإجابة بالنفي.

لا يزال سبعة وخمسون مليون طفل يفتقرون إلى التعلم، لأنهم ببساطة ليسوا في المدارس. إن الانتفاع بالتعليم ليس الأزمة الوحيدة، بل إن تدني مستواه يعوق تعلم حتى أولئك الذين ينجحون في الالتحاق بالمدارس. فثلث الأطفال في سن التعليم الابتدائي لا يتعلمون الأساسيات، سواء التحقوا بالمدارس أو لم يلتحقوا. وسعياً لتحقيق أهدافنا، يناشد تقرير هذا العام الحكومات مضاعفة جهودها لتوفير التعلم لكل الذين يواجهون العوائق – سواء بسبب الفقر أو الجنس أو مكان عيشهم أو أي عامل آخر.

إنما تقاس جودة أي نظام تعليمي بمستوى معلميه. ولذا فإن إطلاق إمكانياتهم ضرورة لازمة لتعزيز مستوى التعلم. وتثبت الأدلة أن مستوى التعليم يتحسن مع دعم المعلمين – ويتدهور إذا لم يتلقوا الدعم، وهو ما يسهم في الوصول إلى المستويات الصادمة للأمية بين الشباب التي يذكرها هذا التقرير.

يجب على الحكومات أن تكثف جهودها لتوظيف 1.6 مليون معلم إضافي من أجل تعميم التعليم الابتدائي بحلول 2015. ويحدد التقرير أربع استراتيجيات لتوفير أفضل المعلمين من أجل تزويد الأطفال بتعليم عالي الجودة. أولاها، يجب اختيار المعلمين المناسبين بحيث يعكسون تنوع الطلاب الذين سيدرسون على يديهم. وثانيها، يجب تدريب المعلمين على مساندة أضعف المتعلمين، بدءاً من المراحل المبكرة. والاستراتيجية الثالثة تهدف إلى القضاء على أشكال عدم المساواة في التعلم من خلال توزيع أفضل المعلمين على الأنحاء التي تشكل التحديات الأكبر في البلد المعني. وأخيراً، يجب على الحكومات تزويد المعلمين بالحزمة المناسبة من الحوافز لتشجيعهم على الاستمرار في المهنة وحرصاً على أن يتعلم الأطفال جميعهم، بصرف النظر عن ظروفهم.

ولكن المعلمين لا ينبغي أن يضطلعوا بالمسؤولية وحدهم. فالتقرير أيضاً يوضح أن المعلمين لا يمكن لهم أن «يسطعوا» إلا في السياق المناسب، حيث توجد مناهج مصممة جيداً واستراتيجيات للتقييم لتحسين مستوى التعليم والتعلم.

وهذه التغييرات في السياسات لها كلفتها. ولذا فإنه من الضروري أن نشهد تغيراً كبيراً في التمويل. فالتعليم الأساسي في الوقت الحاضر ينقصه التمويل بما قدره 26 مليار دولار أمريكي في السنة، بينما يتواصل انخفاض المعونات. وفي هذه المرحلة، لا يجوز ولا يحق للحكومات أن تخفّض الاستثمار في التعليم، كما ينبغي ألا تتراجع الجهات المانحة عن تمويل الوعود التي قطعتها على نفسها. وهو ما يقتضي استكشاف سبل جديدة لتمويل الاحتياجات العاجلة.

علينا أن نتعلم من الدلائل ونحن نصوغ خطة عالمية جديدة للتنمية المستدامة لما بعد 2015. وكما يوضح التقرير، يجب أن توضع المساواة في الانتفاع بالتعليم وفي التعلم في القلب من الأهداف الخاصة بالتعليم في المستقبل. وعلينا كذلك أن نضمن أن جميع الأطفال وصغار السن يتعلمون أساسيات المعرفة وأن لديهم الفرصة لاكتساب المهارات التي يمكن نقلها واللازمة لهم ليصبحوا مواطنين عالميين.

كذلك يجب علينا تحديد أهداف واضحة يمكن قياسها، حتى يتسنى إجراء المتابعة والرصد اللازمين للحكومات والجهات المانحة على السواء، ولسد الثغرات التي تبقى بعد ذلك.

ومع اقترابنا من عام 2015 ووضعنا لخطة جديدة نسير عليها، يجب على الحكومات جميعاً أن تستثمر في التعليم بوصفه محفزاً للتنمية الجامعة. وتثبت الأدلة الواردة في هذا التقرير بجلاء أن التعليم يوفر الاستمرارية للتقدم المحرز في جميع الأهداف الإنمائية. فإنك إذا علّمت الأم، مكنّت المرأة، وأنقذت حياة الأطفال. وإذا علمت المجتمعات المحلية، تغيّرت المجتمعات ونما الاقتصاد. هذه هي رسالة التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع هذا العام.

Irina Bokova

إيرينا بوكوفا
المديرة العامة لليونسكو

مقدمة

مع بقاء أقل من عامين على حلول الموعد النهائي لتحقيق أهداف التعليم للجميع، يتضح أنه على الرغم من التقدم الذي تم إحرازه على مدى العقد الماضي، لن يتحقق أي هدف من الأهداف المنشودة على الصعيد العالمي بحلول عام 2015. فإن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لهذا العام يؤكد بشدة على حقيقة أن الأشخاص المنتمين إلى الفئات الأكثر تهميشاً حُرموا من الفرص المتاحة للتعليم على مدى العقد الماضي. ومع ذلك، لم يفت الأوان بعد لتسريع وتيرة التقدم في المراحل النهائية. ومن الجوهري أن يتم وضع إطار عالمي متين للتعليم لفترة ما بعد عام 2015 من أجل إنجاز ما لم يتم إنجازه من أعمال مع التصدي في الوقت ذاته للتحديات الجديدة. ولن تتحقق أهداف التعليم لفترة ما بعد عام 2015 إلا إذا ترافقت مع أهداف واضحة وقابلة للقياس ومقترنة بمؤشرات رصد بحيث لا يبقى مجال لإهمال أي فرد، وإذا وضعت الحكومات والجهات المانحة للمعونات أهدافاً محددة لتمويل التعليم.

وينقسم *التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع* لفترة 2013/2014 إلى ثلاثة أجزاء. يعرض الجزء الأول منه تحديثاً للتقدم المحرز في صدد تحقيق الأهداف الستة الخاصة بالتعليم للجميع. ويقدم الجزء الثاني دليلاً واضحاً على أن التقدم في مجال التعليم هو أمر حيوي لتحقيق أهداف التنمية بعد عام 2015. أما الجزء الثالث فيسلط الضوء على أهمية تنفيذ سياسات قوية ترمي إلى إطلاق طاقات المعلمين بغية دعمهم في تجاوز أزمة التعلّم العالمية.

الملامح البارزة

- *الهدف 1: على الرغم من التحسينات المنجزة، تفتقر أعداد كبيرة جداً من الأطفال إلى الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة.* وفي عام 2012، عانى 25% من الأطفال دون الخامسة من التقزم. وفي عام 2011، انتفع ما يقرب من نصف الأطفال الصغار بالتعليم السابق للمرحلة الابتدائية، أما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى فلم تتجاوز حصة الأطفال من هذا التعليم نسبة 18%.

- *الهدف 2: من المرجح أن يخفق تعميم التعليم الابتدائي بهامش واسع.* فقد بلغ عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس 57 مليون طفل في عام 2011، يعيش نصفهم في البلدان المتأثرة بالنزاعات. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، لم تبلغ نسبة الفتيات المنتميات إلى الفئات الفقيرة اللواتي استكملن مرحلة التعليم الابتدائي في المناطق الريفية سوى 23% بحلول نهاية العقد. وإذا استمرت الاتجاهات على النحو الذي كانت عليه في الآونة الأخيرة في المنطقة، فسوف يتسنى تعميم إتمام التعليم الابتدائي لدى الفتيان المنتمين إلى أغنى الفئات في عام 2021 بينما لن يتسنى تحقيق ذلك لدى الفتيات الأشد فقراً إلا في عام 2086.

- *الهدف 3: يفتقر العديد من المراهقين إلى المهارات الأساسية المكتسبة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.* ففي عام 2011، بلغ عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس 69 مليون مراهق، مع تسجيل زيادة طفيفة في عدد المراهقين هذا انطلاقاً من عام 2004. وفي البلدان ذات الدخل المنخفض، تبلغ نسبة المراهقين الذين يكملون المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي 37% فقط، وينخفض هذا المعدل إلى 14% لدى الأشخاص الأشد فقراً. ووفقاً للاتجاهات الأخيرة، من المتوقع أن لا تتمكن الفتيات المنتميات إلى أفقر الأسر في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى من إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي إلا في عام 2111.

- *الهدف 4: لم يتحسن محو الأمية لدى الكبار إلا بصعوبة.* ففي عام 2011، كان هناك 774 مليون أمي لدى الكبار، أي ما يمثل انخفاضاً نسبته 1% فقط منذ عام 2000. ومن المتوقع أن ينخفض العدد بشكل طفيف ليبلغ 743 مليون أمي بحلول عام 2015. وثلث هؤلاء الأميين الكبار هم من النساء. وقد لا يتم تحقيق تعميم القرائية لدى الشابات الأشد فقراً في البلدان النامية حتى عام 2072.

- *الهدف 5: لا تزال أوجه التفاوت بين الجنسين موجودة في العديد من البلدان.* حتى ولو كان من المفترض تحقيق التكافؤ بين الجنسين بحلول عام 2005، فإن نسبة 60% فقط من البلدان قد حققت هذا الهدف على مستوى التعليم الابتدائي في عام 2011 ونسبة 38% منها قد حققته على مستوى التعليم الثانوي.

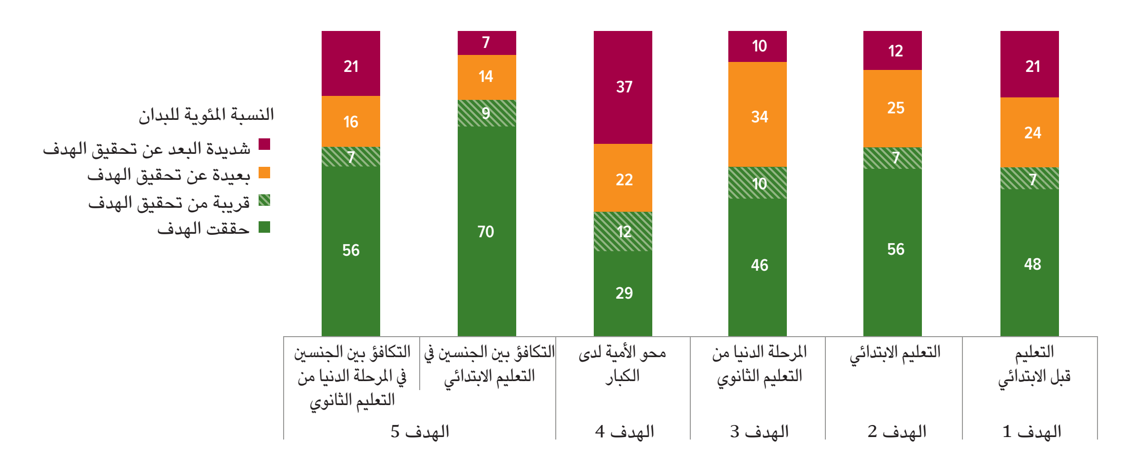
- *الهدف 6: يعني التعليم ذو النوعية المتدنية أن الملايين من الأطفال يفتقرون إلى تعلم الأساسيات.* فهناك حوالي 250 مليون طفل ل يتعلمون المهارات الأساسية على الرغم من أن نصف هؤلاء الأطفال أمضوا أربع سنوات على الأقل في المدرسة. وتبلغ التكلفة السنوية الناجمة عن هذا الفشل حوالي 129 مليار دولار أمريكي سنوياً. ويمثل الاستثمار في المعلمين أمراً أساسياً: ففي ثلث البلدان تقريباً يجري تدريب أقل من 75% من معلمي التعليم الابتدائي وفقاً للمعايير الوطنية. وفي ثلث البلدان كذلك، يعدّ التحدي المتمثل في تدريب المعلمين الحاليين أمراً أسوأ من توظيف معلمين جدد وتدريبهم.

الجزء 1: رصد أهداف التعليم للجميع

منذ إنشاء إطار التعليم للجميع في عام 2000، حققت البلدان بعض التقدم في اتجاه تحقيق الأهداف. ومع ذلك، لا تزال أعداد كبيرة جداً من البلدان بعيدة عن تحقيق الهدف المنشود لعام 2015 (الشكل 1).

الشكل 1: لن يتسنى للعديد من البلدان تحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول عام 2015

النسبة المئوية للبدان التي يُتوقع أن تنجز بحلول عام 2015 وضع مؤشر لقياس خمسة من أهداف التعليم للجميع



ملاحظة: تقيَّم البلدان بأنها قد حققت الهدف إذا وصلت فيها نسبة القيد الإجمالية في التعليم قبل الابتدائي إلى 80% (الهدف 1)؛ ونسبة القيد الصافية المعدلة في المرحلة الابتدائية إلى 97% (الهدف 2)؛ ونسبة القيد الصافية المعدلة في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي إلى 97% (الهدف 3)؛ ونسبة محو الأمية لدى الكبار إلى 97% (الهدف 4)؛ وإذ تراوح مؤشر التكافؤ بين الجنسين فيما بين 0.97 و1.03 في التعليم الابتدائي وفي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي (الهدف 5). وتتناول التحليل مجموعة البلدان التي تسنى إصدار توقعات بشأنها؛ ومن ثم فهو يشمل عدداً من البلدان أقل من العدد الذي كانت تتوافر عنه بيانات تخص عام 1999 أو عام 2011.

المصدر: برونفورث (2013).

الهدف 1: الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة

تمثل الأيام الألف الأولى من حياة الطفل، أي الفترة الممتدة من لحظة الإخصاب حتى عيد ميلاده الثاني، فترة حاسمة تتكون فيها الأسس اللازمة لكفالة تمتع الطفل بصحة جيدة في المستقبل. وعليه، فمن الأهمية الحيوية بمكان أن تتوافر للأسر فرصة الانتفاع بخدمات الرعاية الصحية المناسبة، وبالدعم الضروري لاعتماد الخيارات الصائبة لصالح الأمهات والرُضع. وفضلاً عن ذلك، فإن التمتع بتغذية جيدة يمثل عاملاً أساسياً لتكوين جهاز مناعة الطفل وتنمية القدرات المعرفية اللازمة ليصبح قادراً على التعلّم.

وعلى الرغم من تحسُن الأوضاع، فإن عدد الأطفال الذين يعانون من هشاشة الصحة مرتفع إلى حد لا يمكن قبوله: فصحيح أن معدلات وفيات الأطفال دون سن الخامسة قد انخفضت بنسبة 48% في الفترة ما بين عامي 1990 و2012، إلا أن أعداد الأطفال الذين يموتون قبل بلوغ سن الخامسة ظلت مرتفعة إذ تم تسجيل 6.6 مليون حالة وفاة في عام 2012. إن التقدم المحرز باتجاه تحسين الأوضاع بطيء. ففي 43 بلداً كانت نسبة وفيات الأطفال دون سن الخامسة أكثر من 10% في عام 2000. وبافتراض أن المعدل السنوي المسجل للحد من وفيات الأطفال في هذه البلدان خلال الفترة الممتدة من عام 2000 إلى عام 2011 سيبقى عند ذات المستوى حتى عام 2015،

فمن المتوقع ألا تنجح سوى ثمانية بلدان في بلوغ الهدف المتمثل في خفض عدد وفيات الأطفال بمقدار الثلثين مقارنة بالعدد المسجل في عام 1990. غير أن بعض البلدان الأفقر حالاً، ومن بينها بنغلاديش وتيمور ليشتي، قد استثمرت في مجال الخدمات المقدمة في مرحلة الطفولة المبكرة واستطاعت خفض معدل وفيات الأطفال بمقدار الثلثين على الأقل قبل حلول الموعد المحدد لتحقيق ذلك.

ولئن تم إحراز تقدم ملحوظ باتجاه تحسين تغذية الأطفال، فقد ثبت في عام 2012 أن 162 مليون طفل دون سن الخامسة كانوا لا يزالون يعانون من سوء التغذية، علماً بأن ثلاثة أرباع هذا العدد يعيشون في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب وغرب آسيا. كما أن نسبة الأطفال دون الخامسة المصابين بالتقزم، وهو من أهم مؤشرات قياس سوء التغذية على الأمد الطويل، بلغت 25% بعد أن كانت تمثل 40% في عام 1990، إلا أنه يتعين مضاعفة نسبة الخفض في المعدل السنوي بمقدار الضعفين تقريباً بغية بلوغ الأهداف العالمية المنشود تحقيقها في هذا المجال بحلول عام 2025.

وثمة ترابط وثيق وتعزيز متبادل بين الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة. فإن خدمات الرعاية والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة تساعد على بناء المهارات خلال هذه المرحلة العمرية التي يتطور فيها دماغ الطفل، وهو ما يعود على المدى الطويل بفوائد على أطفال الفئات المحرومة. ففي جامايكا على سبيل المثال، لوحظ أن صغار الأطفال المصابين بالتقزم والمنتمين إلى الفئات المحرومة والذين قدمت إليهم خدمات أسبوعية لتنشيط قدراتهم على الصعيد النفسي والاجتماعي، أصبح دخلهم – عندما بلغوا العشرينات من العمر – يفوق دخل نظرائهم بنسبة 42%.

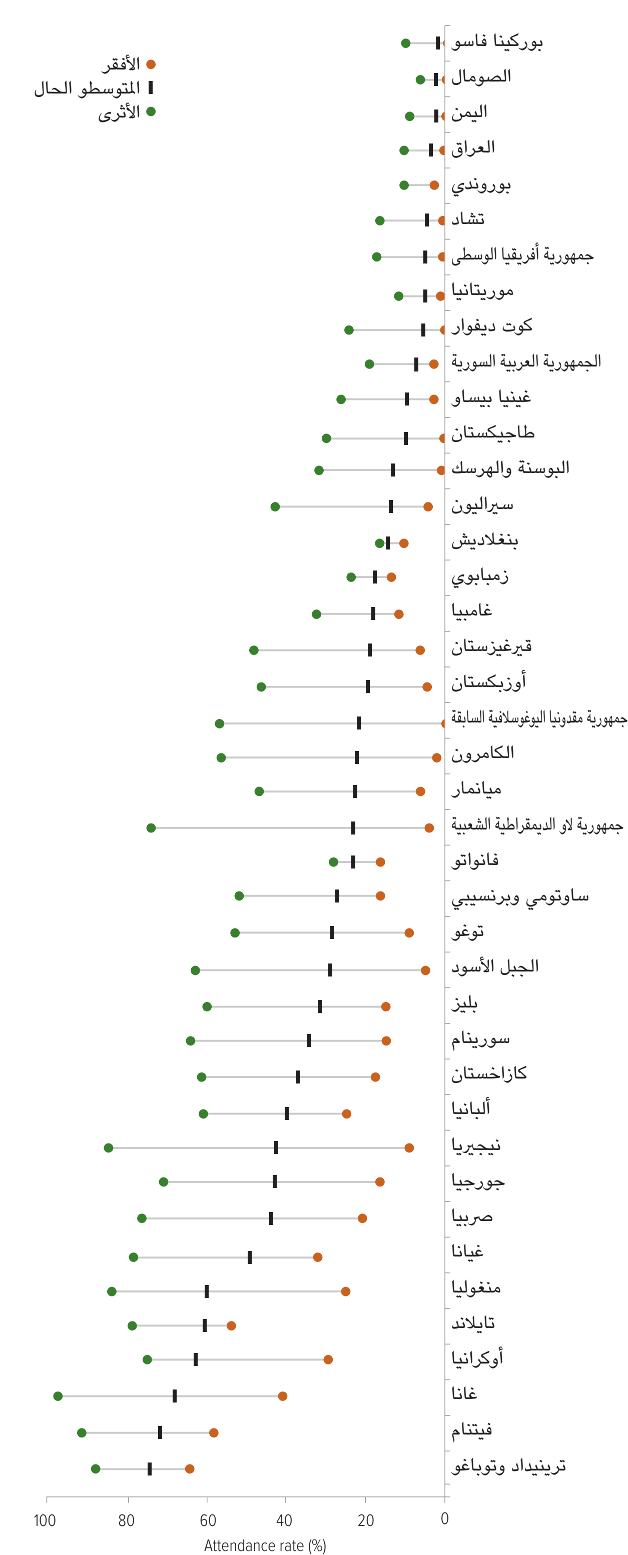
ولقد توسع نطاق التعليم قبل الابتدائي بشكل ملحوظ خلال الفترة منذ عام 2000. وقد ارتفعت المعدلات الإجمالية العالمية لقيد الأطفال في التعليم قبل الابتدائي من 33% في عام 1999 إلى 50% في عام 2011، إلا أن المعدل المسجل في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى لم يتجاوز 18%. وقد زاد عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس قبل الابتدائية بنحو 60 مليون طفل خلال الفترة المذكورة.

بيد أن هناك تفاوتاً كبيراً في معدلات القيد بين الأكثر ثراء والأشد فقراً في أنحاء كثيرة من العالم (الشكل 2). ويعزى ذلك جزئياً إلى أنه ما زال يتعين على الحكومات أن تتحمل قدراً كافياً من مسؤولية توفير التعليم قبل الابتدائي: ففي عام 2011، كان مقدمو هذه الخدمات من القطاع الخاص يوفرونها لما يعادل 33% من الأطفال المسجلين في المدارس، وترتفع النسبة إلى 71% في الدول العربية. وتعتبر التكاليف التي يفرضها القطاع الخاص أحد العوامل التي تساهم في انعدام المساواة في الانتفاع بهذه الخدمات الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة.

وتجدر الإشارة إلى أنه لم يجر في داكار تحديد أي هدف مرجعي للاسترشاد به في تقييم مدى النجاح في تقديم خدمات التربية في مرحلة الطفولة المبكرة. ولقياس التقدم المحرز، تم في إطار هذا التقرير تحديد هدف إرشادي لعام 2015 يتمثل في تحقيق

الشكل 2: يلتحق القليل من الأطفال الفقراء البالغين من العمر أربع سنوات بالتعليم قبل الابتدائي

النسبة المئوية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و59 شهراً والذين التحقوا بشكل من أشكال البرامج التعليمية المنظمة الخاصة بالأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، في بعض البلدان المختارة، مع تصنيف بحسب درجة الثراء، في الفترة 2005–2012



المصدر: قاعدة البيانات العالمية بشأن التفاوت في مجال التعليم، www.education-inequalities.org

معدل إجمالي للقيد بالتعليم قبل الابتدائي قدره 80%. ومن بين 141 بلداً من البلدان التي تتوافر بيانات عنها، حققت 21% منها الهدف في عام 1999. وبحلول عام 2011، ارتفعت النسبة إلى 37%. وفي آفاق عام 2015، من المتوقع أن تنجح 48% من هذه البلدان في بلوغ الهدف المنشود.

وتمثل نسبة 80% هدفاً متواضعاً إذ إنه يعني أن العديد من صغار الأطفال، ولا سيما من أضعف الفئات حالاً، سيُحرمون من الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائي. ولذلك ينبغي، لدى تحديد الأهداف لفترة ما بعد 2015، أن يوضع هدف واضح في هذا المجال لضمان إتاحة الفرصة لجميع الأطفال الصغار للانتفاع بخدمات التعليم قبل الابتدائي، كما ينبغي اعتماد آلية لمتابعة التقدم المحرز في ما يخص الفئات المحرومة للتأكد من عدم تأخرها عن الركب.

الهدف 2: تعميم التعليم الابتدائي

كانت 14 بلداً تضم أكثر من مليون طفل غير ملتحق بالمدرسة في عام 2011

بالنظر إلى أنه لم يبقَ سوى سنتين قبل حلول عام 2015 الذي يمثل الأجل المحدد لبلوغ أهداف التعليم للجميع، فمن المتوقع أن يكون مستوى الإنجازات بعيداً إلى حد كبير عن الهدف المنشود. ففي عام 2011، كان عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس يبلغ 57 مليون طفل.

بيد أن مما يسرّ أن عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس قد تناقص بمقدار النصف تقريباً خلال الفترة بين عامي 1999 و2011. وبعد فترة من الركود، تحسن الوضع تحسناً طفيفاً بين عامي 2010 و2011. إلا أن هذا الانخفاض في العدد بمقدار 1.9 مليون طفل يكاد أن لا يزيد على ربع متوسط الانخفاض المسجل خلال الفترة بين عامي 1999 و2004. ولو كانت نسبة الانخفاض المسجلة بين عامي 1999 و2008 قد ظلت ثابتة، لكان بالإمكان التوصل، على وجه التقريب، من تحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول عام 2015 (الشكل 3).

وتعتبر منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى الأكثر تخلفاً عن الركب إذ تبين أن 22% من الأطفال في سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي غير مسجلين في المدارس في عام 2011. وعلى نقيض ذلك، شهدت منطقة جنوب وغرب آسيا أسرع معدلات الانخفاض في أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بحيث يُعزى إلى هذه المنطقة أكثر من نصف الانخفاض الإجمالي المسجل على الصعيد العالمي.

وتمثل الفتيات نسبة 54% من بين الأطفال غير الملتحقين بالمدارس على الصعيد العالمي. وترتفع هذه النسبة في الدول العربية إلى 60%، وهي نسبة لم تتغير منذ عام 2000. لكن هذه النسبة ما فتئت تنخفض في جنوب وغرب آسيا، وذلك من 64% في عام 1999 إلى 57% في عام 2011. ومن المتوقع أن لا يحصل تقريباً نصف العدد الإجمالي العالمي من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس على أي تعليم مدرسي أبداً، وينسحب ذلك على ثلثي البنات تقريباً في الدول العربية وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

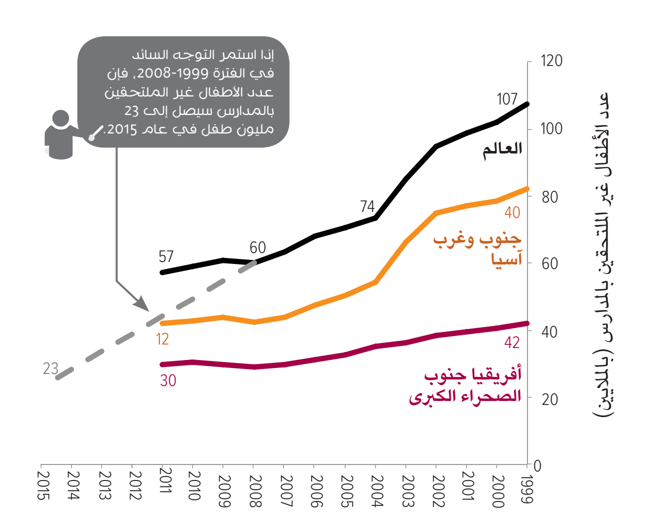
وكانت جمهورية لاو الديمقراطية ورواندا وفيتنام البلدان الثلاثة الأفضل أداءً خلال السنوات الخمس الماضية، إذ إنها نجحت في خفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس بنسبة لا تقل عن 85%. أما قائمة البلدان التي تضم أكبر الأعداد من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس فلم تتغير كثيراً. إذ ظلت البلدان العشرة ذاتها تتصدر القائمة باستثناء واحد حلت فيه اليمن محل غانا.

وثمة بلدان كان من شأنها أن تدرج في القائمة التي تضم أكبر عدد من الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، ولكنها لا ترد في القائمة لعدم توافر بيانات حديثة وموثوقة عن الأوضاع فيها. وبالاستناد إلى دراسات استقصائية تم إجراؤها على صعيد الأسر، يقدر هذا التقرير أن 14 بلداً كانت تضم أكثر من مليون طفل غير ملتحق بالمدرسة في عام 2011، ومن بينها أفغانستان وجمهورية تنزانيا المتحدة وجمهورية الكونغو الديمقراطية والسودان (قبل الانقسام) والصومال والصين.

ويعيش قرابة نصف العدد الإجمالي العالمي للأطفال غير الملتحقين بالمدارس في بلدان متأثرة بالنزاعات، علماً بأن نسبتهم كانت تبلغ 42% في عام 2008. وفي البلدان المتأثرة بالنزاعات، يبلغ عدد الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي ولكنهم غير ملتحقين بالمدارس 28.5 مليون نسمة، يعيش 95% منهم في بلدان من فئة الدخل المنخفض أو في بلدان الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط ويتألف 55% من هذا العدد من الفتيات اللائي يعانين الأمرّين.

وكثير ما لا يلتحق الأطفال بالمدرسة بسبب عوامل حرمان ترافقهم منذ الولادة. ويعتبر العوق من أكثر هذه العوامل تعرضاً للإهمال. ويتضح من التحليل الجديد لبيانات الاستقصاءات الأسرية الخاصة بأربع بلدان أن الأطفال الأكثر عرضة من غيرهم للإعاقة هم أقل حظاً من غيرهم في الانتفاع بفرص الالتحاق بالمدرسة، ويزداد التفاوت بحسب نوع الإعاقة.

الشكل 3: لا يزال الملايين من الأطفال غير ملتحقين بالمدارس في عام 2011
عدد الأطفال البالغين سن الالتحاق بالتعليم الابتدائي بحسب المنطقة، 1999–2011



ملاحظة: إن الخط المنقط، الذي يمثل الفترة الممتدة من 2008 إلى 2015، يستند إلى متوسط الانخفاض السنوي المطلق لعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في الفترة الممتدة من 1999 إلى 2008.
المصدران: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2013).

ففي العراق مثلاً، وفي عام 2006، ثبت أن 10% من الأطفال غير المعرضين للإعاقة و الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و9 سنوات لم يلتحقوا بالمدرسة قط، وذلك مقابل 19% من الأطفال المعرضين لمشكلات سمعية و51% من الأطفال المعرضين إلى حد كبير للإعاقة الذهنية.

وتزداد احتمالات إتمام الأطفال لمرحلة التعليم الابتدائي إذا التحقوا بالمدرسة في السن المناسب. إلا أن المعدل الصافي للقيد في السنة الأولى من التعليم الابتدائي عند بلوغ سن دخول المدرسة لم يتحسن إلا قليلاً إذ ارتفع من 81% إلى 86% في الفترة ما بين عامي 1999 و2011، ولم يزد المعدل إلا بأقل من درجة مئوية واحدة خلال السنوات الأربع الأخيرة من الفترة المذكورة. غير أن بعض البلدان أحرزت تقدماً طيباً في قيد الأطفال في المدارس في السن المطلوب، مثل إثيوبيا التي تحسنت المعدلات فيها من 23% في عام 1999 إلى 94% في عام 2011.

ولم يطرأ خلال الفترة منذ عام 1999 أي تغير يذكر على معدلات التسرب قبل إتمام مرحلة التعليم الابتدائي بالكامل. ففي عام 2010، لم يصل إلى السنة الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي سوى 75% من التلاميذ. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى انخفض المعدل من 58% في عام 1999 إلى 56% في عام من 79% في عام 1999 إلى 87% في عام 2010.

ومن المتوقع أن تظل العديد من البلدان بعيدة عن تحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول سنة 2015. ومن أصل 122 بلداً تم تحليل بياناتها، ازدادت نسبة البلدان التي حققت الهدف المتمثل في تعميم الالتحاق بالتعليم الابتدائي، إذ ارتفعت من 30% في عام 1999 إلى 50% في عام 2011. واستشرافاً لما ستكون عليه الأوضاع في عام 2015، يتوقع أن تحقق 56% من البلدان الهدف المنشود. وستبقى معدلات القيد في 2015 أقل من ثمانية مقيدين عن كل عشرة أشخاص في 12% من البلدان التي يقع ثلثاها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

وينبغي لدى تقييم مدى إنجاز هدف تعميم التعليم الابتدائي أن تؤخذ بعين الاعتبار ليس فقط معدلات القيد بل كذلك معدلات إتمام المرحلة الابتدائية. فمن بين 90 بلداً تتوافر بيانات عنها، من المتوقع أن ينجح 13 بلداً فقط في تأمين وصول ما لا يقل عن 97% من الأطفال إلى السنة الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي بحلول 2015، علماً بأن 10 بلدان من هذه البلدان تنتمي إلى منظمة التنمية والتعاون في الميدان الاقتصادي أو إلى الاتحاد الأوروبي.

الهدف 3: مهارات الشباب والكبار

يعد الهدف الثالث من أهداف التعليم للجميع أحد أقل الأهداف حظوة بالاهتمام، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب، من بينها عدم وجود أية غايات أو مؤشرات محددة تتيح رصد التقدم المحرز باتجاه تحقيق هذا الهدف. وقد ورد في تقرير عام 2012 اقتراح لوضع إطار يشتمل على عدة سبل لاكتساب المهارات، بما في ذلك المهارات الأساسية، والمهارات القابلة للنقل والمهارات التقنية والمهنية، وذلك كأداة للنهوض بجهود الرصد، إلا أن المجتمع الدولي ما زال بعيداً كل البعد عن القيام على نحو منتظم بقياس مدى اكتساب المهارات.

ويتمثل أنجع سبيل لاكتساب المهارات الأساسية في الالتحاق بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وقد ارتفع المعدل الإجمالي للقيد في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي فانتقل من 72% إلى 82% خلال الفترة ما بين عامي 1999 و2011. وقد سُجلت أسرع معدلات النمو في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى حيث تضاعفت معدلات القيد بأكثر من الضعفين فوصلت إلى 49% في عام 2011 انطلاقاً من معدلات متدنية للغاية.

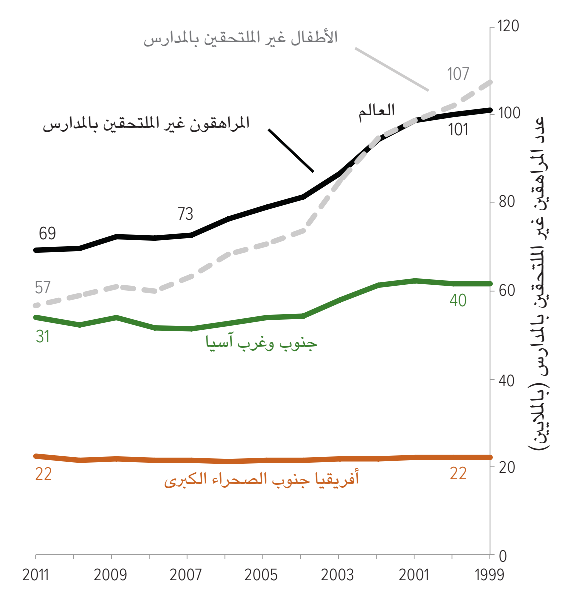
إن اكتساب الأطفال للمهارات الأساسية يقتضي أن يتموا المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. إلا أن تحليل الدراسات الاستقصائية التي أجريت على مستوى الأسر يبين أن معدلات إتمام هذه المرحلة لم تبلغ إلا 37% في البلدان المنخفضة الدخل بحلول عام 2000. وثمة تفاوت كبير في معدلات إتمام المرحلة إذ إنها بلغت 61% بالنسبة لفئة الأسر الأغنى من بين السكان مقابل 14% للأسر الأشد فقراً.

يتمكن 14% فقط من الأشخاص الأشد فقراً في البلدان المنخفضة الدخل من إكمال المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي

وقد تناقص عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس بنسبة 31% منذ عام 1999 ليبلغ 69 مليون نسمة. إلا أن الأعداد تزايدت منذ عام 2007 مما أدى إلى ارتفاع عدد الشباب الذين يحتاجون إلى الانتفاع ببرامج «الفرصة الثانية» لاكتساب المهارات الأساسية. وقد أدى التقدم البطيء باتجاه خفض عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس في جنوب وغرب آسيا إلى ارتفاع حصة المنطقة من العدد الإجمالي إذ ارتفعت النسبة فيها من 39% في عام 1999 إلى 45% في عام 2011. أما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، فقد ظل عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس ثابتاً عند 22 مليون نسمة خلال الفترة ما بين عامي 1999 و2011 إذ إن النمو السكاني ألغى ارتفاع معدلات القيد (الشكل 4).

الشكل 4: لم ينخفض عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس منذ عام 2007 إلا قليلاً

عدد المراهقين غير الملتحقين بالمدارس، بحسب المنطقة، من 1999 إلى 2011



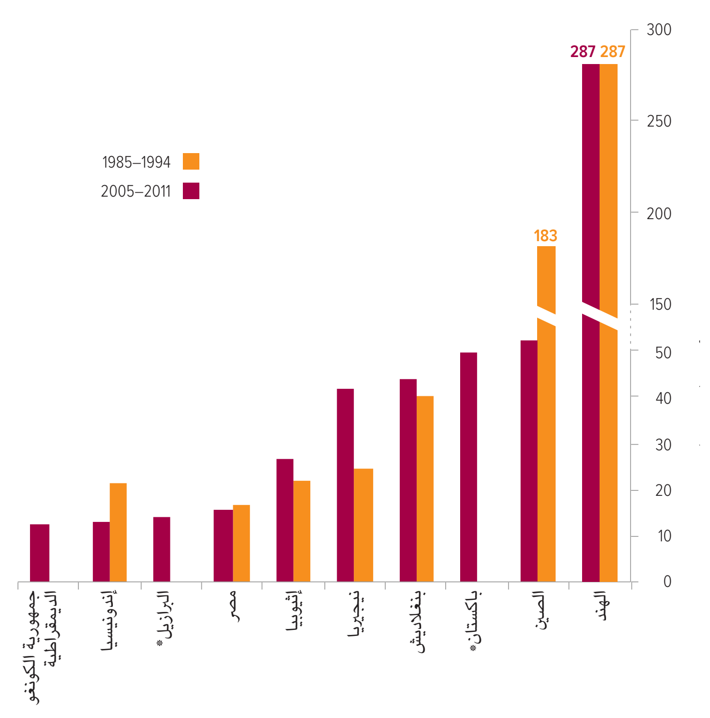
المصدر: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء.

تراجع عدد الكبار الأميين بنسبة 1% فقط منذ عام 2000

وبالنظر إلى أنه من المتوقع أن يصبح تعميم الالتحاق بالمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي هدفاً قائماً بذاته من بين الأهداف القائمة بذاتها التي ستُحدد لفترة ما بعد 2015، فمن الأهمية بمكان أن يتم تقييم ما يُتوقع أن تكون عليه الأوضاع في هذا المجال على الصعيد العالمي في عام 2015. ويبين تقييم للتقدم المحرز على أساس ما تم جمعه في 82 بلداً من بيانات عن النسبة الصافية المعدلة للقيد في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي أن 26% من البلدان فقط حققت تعميم التعليم الثانوي في عام 1999. وقد بلغت نسبة البلدان التي وصلت إلى المستوى المنشود 32% بحلول عام 2011. ومن المتوقع أن ترتفع نسبة البلدان التي تبلغ المستوى المنشود إلى 46% بحلول عام 2015.

إلا أن التقييم المشار إليه أعلاه يستند إلى بيانات مستمدة من 40% فقط من إجمالي عدد البلدان. وقد شمل التقييم ثلثي بلدان أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، ولكنه لم يغط سوى ربع عدد البلدان الواقعة في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وبالتالي فإنه لا يكتسي طابعاً تمثيلياً. وإذا أُخذت بعين الاعتبار البلدان التي لم تحقق بعد تعميم القيد في التعليم الابتدائي، فإن نسبة البلدان التي قد تتمكن من تحقيق تعميم القيد في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بحلول عام 2015 أقل بكثير.

الشكل 5: تمثل 10 بلدان 72% من العدد الإجمالي للكبار الأميين في العالم
عدد الكبار الأميين، البلدان العشرة ذات أعلى نسب من الكبار الأميين، 1985–1994 و2005–2011



البيانات غير متوفرة
المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 2.

الهدف 4: محو الأمية لدى الكبار

إن تعميم محو الأمية عامل أساسي لإحراز التقدم على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي. وتمثل الطفولة أفضل مرحلة من مراحل العمر لتنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال توفير خدمات التعليم الجيد. وثمة عدد قليل فقط من البلدان التي تتيح فرصة ثانية حقيقية للكبار الأميين. ونتيجة لذلك، فإن البلدان التي اتسمت على مر الزمن بقلة فرص الالتحاق فيها بالمدرسة لم تنجح في القضاء على أمية الكبار.

فلا يزال عدد الكبار الأميين مرتفعاً بشكل عنيد ويبلغ 774 مليون نسمة، مما يمثل انخفاضاً بنسبة 12% مقارنة بمستواه في عام 1990، إلا أن نسبة الانخفاض لم تزد على 1% فقط منذ عام 2000. ومن المتوقع ألا ينخفض العدد إلى أقل من 743 مليون نسمة بحلول عام 2015. وهناك عشرة بلدان تضم وحدها نحو ثلاثة أرباع الأميين الراشدين في العالم (الشكل 5). وتجدر الإشارة إلى أن النساء يشكلن ثلثي العدد الإجمالي ولم يتم إحراز أي تقدم باتجاه خفض نسبتهن منذ عام 1990. ومن أصل 61 بلداً تتوافر بيانات عنها يُتوقع أن ينجح نصفها تقريباً في تحقيق التكافؤ بين الجنسين في ما يتعلق بمحو أمية الكبار بحلول عام 2015، ويُتوقع أن توشك 10 بلدان على تحقيق هذا التكافؤ.

وقد سجلت الدول العربية أسرع زيادة في معدلات محو الأمية بين الكبار منذ عام 1990. إلا أن عدد الأميين انخفض من 52 إلى 48 مليون نسمة فقط وذلك بسبب النمو السكاني. وتتدرج منطقة جنوب وغرب آسيا في المرتبة الثانية من حيث سرعة ارتفاع معدلات محو أمية الكبار فيها، إذ ظل عدد الأميين من الكبار ثابتاً بما يزيد بقليل على 400 مليون نسمة. أما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، فقد زاد عدد الأميين من الكبار بنسبة 37% منذ عام 1990، ولا سيما بسبب النمو السكاني، بحيث بلغ عددهم 182 مليون نسمة في عام 2011. ومن المتوقع أن تضم منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى 26% من العدد الإجمالي للكبار الأميين بحلول عام 2015 مما يمثل زيادة بالمقارنة مع نسبة 15% المسجلة عام 1990.

وبسبب وتيرة التقدم البطيئة لم يطرأ إلا تغيير طفيف في عدد البلدان التي حققت تعميم محو أمية الكبار. فمن أصل 87 بلداً، حققت نسبة 21% منها تعميم محو الأمية لدى الكبار. وفي الفترة ما بين عامي 2000 و2011 ارتفع عدد البلدان التي بلغت هذا المستوى إلى 24 بلداً. وعلى سبيل المقارنة، كانت نسبة البلدان البعيدة كل البعد عن بلوغ هذا المستوى هي 26% في عام 2011. وبحلول عام 2015، يتوقع أن ينجح 29% من البلدان في تحقيق تعميم محو الأمية لدى الكبار ، بينما يتوقع أن تظل 37% من البلدان بعيدة جداً عن تحقيق ذلك.

وتتدرج بلدان غرب أفريقيا، وعددها 15 بلداً، في عداد البلدان التي سُجلت فيها أسوأ المعدلات في اكتساب مهارات القرائية لدى الكبار على الصعيد العالمي، وتشتمل هذه المجموعة على

البلدان الخمسة التي تسجل أدنى معدلات القرائية لدى الكبار في العالم إذ تبلغ نسبة الذين اكتسبوا مهارات القرائية فيها أقل من 35%. وقد تبين أن البلدان الخمسة ذاتها تنخفض فيها معدلات اكتساب مهارات القرائية لدى النساء نسبة 25% مقابل نسبة 50% التي تمثل متوسط المعدل المسجل في البلدان الأفريقية جنوبي الصحراء الكبرى. ومن المتوقع ألا تتحسن هذه الاتجاهات قريباً. وبالاستناد إلى البيانات المستمدة من الدراسات الاستقصائية، اتضح أن أقل من نصف الفتيات في 12 بلداً من هذه البلدان الخمسة عشر قد اكتسبن مهارات القرائية.

الهدف 5: تحقيق التكافؤ والمساواة بين الجنسين

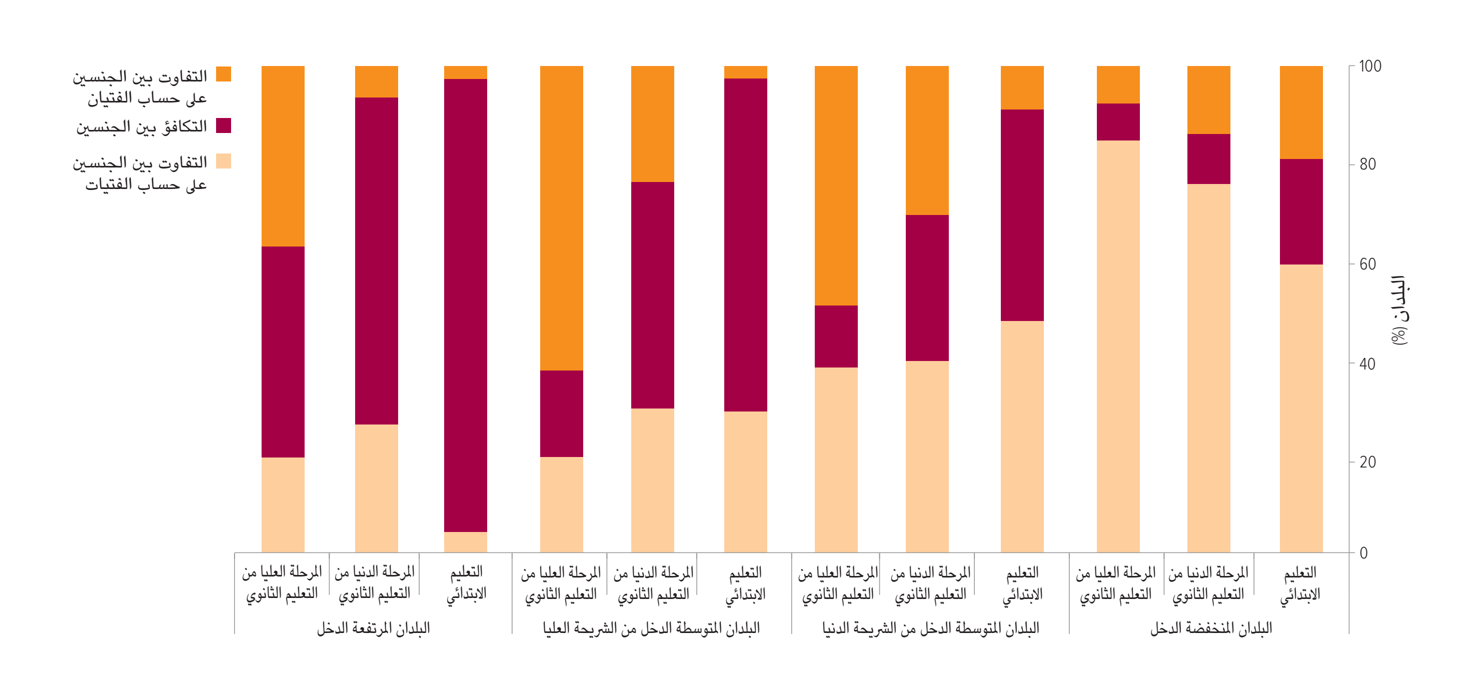
إن تحقيق التكافؤ بين الجنسين، أي تأمين تسجيل معدلات متساوية بين الفتيات والصبيان في القيد بالمدارس، يمثل الخطوة الأولى باتجاه تحقيق الهدف الخامس من أهداف التعليم للجميع. وإن تحقيق الهدف كاملاً، أي تأمين المساواة بين الجنسين، يتطلب كذلك كفالة ظروف مدرسية مؤاتية، والترويج للممارسات الخالية من التمييز، وتوفير فرص متكافئة للصبيان والفتيات على حد سواء لتمكينهم من إطلاق العنان لطاقاتهم الكامنة.

وتتباين أنماط التفاوت بين الجنسين بتباين تصنيف فئات البلدان بحسب الدخل. ففي فئة البلدان ذات الدخل المنخفض، عادة ما يكون التفاوت على حساب الفتيات: إذ ينجح 20% من البلدان في تأمين التكافؤ بين الجنسين على مستوى التعليم الابتدائيو10% في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بينما لا يتمتع 8% منهن بفرص متكافئة في المرحلة العليا من التعليم الثانوي. أما في فئة البلدان المتوسطة والمرتفعة الدخل، وهي الفئة التي تضم عدداً أكبر من البلدان التي تحقق التكافؤ بين الجنسين أياً كان مستوى التعليم، فإن الصبيان يتأثرون في بعض هذه البلدان بشكل متزايد بمظاهر عدم التكافؤ كلما تم الارتقاء من المرحلة الدنيا إلى المرحلة العليا من التعليم الثانوي. فعلى سبيل المثال، يعاني الصبيان من عدم التكافؤ في مرحلة التعليم الابتدائي في 2% من بلدان الشريحة العليا في فئة البلدان ذات الدخل المتوسط، وفي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في 23% من هذه البلدان، وفي المرحلة العليا منه في 62% من هذه البلدان (الشكل 6).

يُتوقع أن تبلغ 70% من البلدان هدف تحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم الابتدائي بحلول عام 2015

الشكل 6: لم تحقق البلدان المنخفضة الدخل التكافؤ بين الجنسين في إحدى مراحل التعليم إلا في حالات قليلة

البلدان التي حققت التكافؤ بين الجنسين في نسب الالتحاق، مصنفة بحسب فئات دخل البلدان، 2011



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء

ولقد تم تحديد الهدف الخاص بتحقيق التكافؤ بين الجنسين في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي كهدف ينبغي بلوغه بحلول عام 2005، أي قبل الأجل المحدد لتحقيق الأهداف الأخرى. إلا أن العديد من البلدان لم تتمكن حتى عام 2011، من تحقيق هذا الهدف. فعلى مستوى التعليم الابتدائي، ومن أصل 161 بلداً، نجحت 57% منها في تأمين التكافؤ بين الجنسين في عام 1999. وخلال الفترة ما بين عامي 1999 و2011، ارتفعت نسبة البلدان التي بلغت الهدف المنشود إلى 63%. أما البلدان البعيدة كل البعد عن تحقيق الهدف، أي البلدان التي تلتحق فيها أقل من 90 فتاة بالمدرسة مقابل التحاق كل 100 صبي، فقد تناقصت نسبتها من 19% في عام 1999 إلى 9% في عام 2011.

وباستشراف الأوضاع في عام 2015، يُتوقع أن يتم بلوغ الهدف المنشود في 70% من البلدان، وأن توشك9% منها على بلوغه. وعلى نقيض ذلك، فمن شأن 14% من البلدان أن تظل بعيدة عن تحقيق الهدف، بل ومن شأن 7% منها أن تبقى بعيدة كل البعد عن تحقيقه، و تقع ثلاثة أرباعها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

ثبت أنه في ثلث البلدان التي توافرت بيانات بشأنها، يحظى أقل من 75% من المعلمين بالتدريب

بيد أن التوجه نحو تحقيق التكافؤ بين الجنسين لا يعني بالضرورة إلحاق عدد أكبر من الأطفال بالمدارس. ففي بوركينا فاسو مثلاً، من المتوقع أن يتم تحقيق التكافؤ بين الجنسين على مستوى المدارس الابتدائية بحلول عام 2015، على الرغم من أن المعدل الإجمالي للالتحاق بالمدارس فيها يجعلها تأتي في المرتبة السابعة في عداد البلدان ذات أدنى المعدلات في العالم. وفي السنغال تم إحراز التقدم باتجاه تقليص الفجوة الفاصلة بين الجنسين بفضل زيادة معدلات قيد الفتيات بالمدارس مع بقاء معدلات التحاق الصبيان دون ارتفاع منذ عام 2004.

وعلى صعيد المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ومن أصل 150 بلداً، نجحت 43% من البلدان في تحقيق التكافؤ بين الجنسين في عام 1999. ومن المتوقع أن يتم تحقيق الهدف في 56% من البلدان بحلول عام 2015. وعلى الطرف الآخر من ذلك، كانت 33% من البلدان بعيدة عن تحقيق الهدف المنشود في عام 1999، وكانت الفتيات تعانين من عدم التكافؤ في ثلاثة أرباع مجموع هذه البلدان. ومن المتوقع أن يظل عدم التكافؤ بين الجنسين في المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي قائماً بحلول عام 2015، في 21% من البلدان، وستعاني منه الفتيات في 70% من هذه البلدان.

غير أن بالإمكان بالفعل إحراز تقدم سريع باتجاه تحقيق التكافؤ بين الجنسين: فقد أوشكت تركيا مثلاً على تحقيق التكافؤ على صعيد المرحلتين الدنيا والعليا من التعليم الثانوي، وذلك على الرغم من أن مؤشر التكافؤ بين الجنسين كان يبلغ 0.74 بالنسبة إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، و0.62 في المرحلة العليا من التعليم الثانوي. لكن هذا لا يُغني عن مواصلة بذل الجهود. فالأعراف التقليدية في ما يتعلق بتوزيع الأدوار بين الجنسين متأصلة في المجتمعات إلى حد تطال به المدارس.

الهدف 6: نوعية التعليم

إن النهوض بنوعية التعليم وتحسين عملية التعلم من شأنهما أن يكتسيا أهمية أكبر باعتبارهما من المحاور الرئيسية لإطار التنمية العالمي لما بعد 2015. وتعتبر هذه النقلة النوعية ذات أهمية حيوية لتحسين فرص التعليم المتاحة أمام 250 مليوناً من الأطفال العاجزين عن القراءة والكتابة أو الإلمام بأساسيات الرياضيات، علماً بأن 130 مليوناً من هؤلاء الأطفال يرتادون المدارس.

وتمثل نسبة التلاميذ إلى المعلم الواحد أداة من أدوات القياس لتقييم مدى التقدم المحرز باتجاه تحقيق الهدف السادس. فعلى الصعيد العالمي ظل متوسط نسبة التلاميذ إلى المعلمين ثابتاً تقريباً على مستوى التعليم قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي. وفي أفريقيا جنوبي الصحراء الكبرى، وبسبب عدم مواكبة وتيرة توظيف المعلمين الجدد لوتيرة ازدياد معدلات القيد بالمدارس، ظلت نسبة التلاميذ إلى المعلمين راكدة وأصبحت الآن من أعلى المعدلات في العالم على مستوى التعليم قبل الابتدائي والابتدائي. ومن أصل 162 بلداً تتوافر بيانات عنها بخصوص عام 2011، ثمة 26 بلداً بلغت فيها نسبة التلاميذ إلى المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي معدلات تفوق 1:40، علماً بأن 23 بلداً من هذه البلدان تقع في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

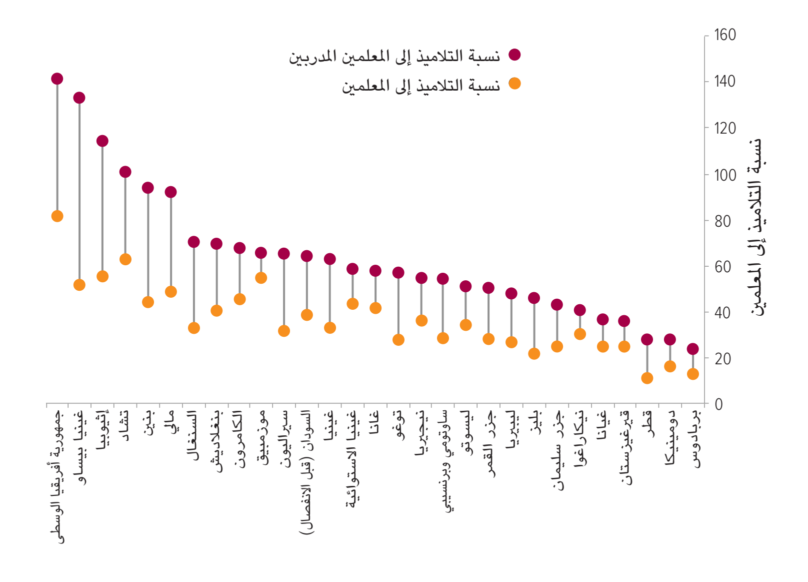
وفي الفترة ما بين عامي 1999 و2011، ارتفعت نسبة التلاميذ إلى المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي في تسع بلدان بنسبة لا تقل عن 20%. وعلى نقيض ذلك انخفضت هذه النسبة بما لا يقل عن 20% في 60 بلداً. وعلى الرغم من ارتفاع معدلات القيد بالمدارس الابتدائية بمعدل الضعفين في إثيوبيا والكونغو ومالي، فإن هذه البلدان نجحت في خفض نسبة التلاميذ إلى المعلمين فيها بأكثر من 10 تلاميذ لكل معلم.

ولكن في الكثير من البلدان زادت أعداد المعلمين بسرعة من خلال الاستعانة بأشخاص للقيام بالتدريس دون الحصول على أي تدريب. وقد يكون هذا الأسلوب ناجعاً من حيث إلحاق أعداد أكبر من الأطفال بالمدارس، إلا أنه يقوض نوعية التعليم. ففي ثلث البلدان التي توافرت بيانات عنها، ثبت أنه في 34 بلداً منها لم يحظَ إلا أقل من 75% من المعلمين بتدريب يليق بالمعايير الوطنية. وتزيد نسبة التلاميذ إلى المعلمين المُدرَبين بمقدار 10 تلاميذ على نسبة التلاميذ إلى المعلمين في 29 بلداً من البلدان الثمانية والتسعين التي يقع ثلثيها في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (الشكل 7).

وعلى صعيد التعليم الثانوي، تجاوزت نسبة التلاميذ إلى المعلمين نسبة 1:30 في 14 بلداً من أصل 130 بلداً من البلدان التي توافرت بيانات عنها. وعلى الرغم من أن الغالبية العظمى من البلدان التي تواجه أكبر التحديات في هذا المجال تقع في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، فقد نجحت المنطقة في مضاعفة أعداد معلمي المرحلة الثانوية خلال الفترة ما بين عامي 1999 و 2011. ومن أصل 60 بلداً من البلدان التي توافرت بيانات عن نسبة المعلمين المدربين في المرحلة الثانوية فيها، ثبت أنه في نصف عدد هذه البلدان حظي أقل من 75% من المعلمين بتدريب يليق بالمعايير الوطنية، بينما لم يحظَ بالتدريب في 11 بلداً سوى أقل من 50% من المعلمين.

الشكل 7: ثمة تفاوت كبير بين نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين وبين نسبتهم إلى المعلمين المدربين

نسبة التلاميذ إلى المعلمين ونسبة التلاميذ إلى المعلمين المدربين، في التعليم الابتدائي، وفي البلدان التي تتجاوز فيها نسبة التلاميذ إلى المعلمين المدربين نسبة التلاميذ إلى المعلمين بما لا يقل عن 10:1، 2011



المصدر: الملحق، الجدول الإحصائي 8.

وتعتبر نسبة المعلمين الذين حصلوا على تدريب يليق بالمعايير الوطنية نسبة متدنية للغاية في مرحلة التعليم قبل الابتدائي. فعلى الرغم من تزايد أعداد معلمي هذه المرحلة بمقدار 53% منذ عام 2000، فإن أقل من 75% منهم يحصلون على تدريب يليق بالمعايير الوطنية وذلك في 40 بلداً من أصل 75 بلداً من البلدان التي توافرت بيانات عنها.

وفي ظل ظروف معينة يمثل وجود المعلمات عاملاً أساسياً لاجتذاب الفتيات للالتحاق بالمدارس ولتحسين نتائج التعلم لديهن. إلا أن بعض البلدان تفتقر إلى المعلمات بسبب التفاوت الكبير بين الجنسين في ما يخص القيد في المدارس كما هو الحال في إريتريا وجيبوتي مثلاً.

ومع أن المعلمين يحتاجون إلى مواد تعليمية جيدة لتمكينهم من التدريس بفعالية، فإن الكثيرين منهم لا يتمتعون بفرص الحصول على الكتب المدرسية. ففي جمهورية تنزانيا المتحدة لم يتمكن من استخدام كتاب للقراءة إلا 3.5 % من إجمالي عدد التلاميذ المقيدين في الصف السادس. ويمثل تردي المباني والمرافق مشكلة إضافية يواجهها الطلاب في العديد من البلدان الفقيرة. فكثيراً ما تكتظ قاعات الدرس بأعداد حاشدة من الأطفال، علماً بأن الأطفال الأكثر معاناة من هذه الظاهرة هم التلاميذ المقيدين في الصفوف الأولى. ففي ملاوي يحتشد في المتوسط 130 طفلاً في قاعة درس واحدة في الصف الدراسي الأول، مقارنة بعدد الأطفال في الصف الأخير البالغ 64 طفلاً. وفي تشاد لا توجد دورات مياه إلا في ربع المدارس، ولا يُخصص إلا ثلثها للفتيات.

ولما كان هناك 250 مليون طفل يفتقرون إلى تعلّم المهارات الأساسية، فإن الضروري وضع هدف عالمي لفترة ما بعد عام 2015 يرصد اكتساب جميع الأطفال والشباب، أياً كانت ظروفهم، المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب بحلول عام 2030. وتتطلب تلبية هذه الحاجة تعزيز نظم التقييم الوطنية وضمان الاسترشاد بها في وضع السياسات. ولا تأخذ العديد من نظم التقييم الوطنية هذا الجانب في الاعتبار. إذ غالباً ما تعتبر الحكومات أن نظام الامتحانات الحكومي يعادل نظام تقييم وطني على الرغم من أنه يُستخدم أساساً لإجازة انتقال الطلاب بين المراحل التعليمية. وينبغي أن تكون عمليات التقييم الوطنية أداة تحليلية تحدد ما إذا كان الطلاب يبلغون معايير التعلم المتوقعة في سن معينة أو صف بعينه وكيفية تغير هذا التحصيل على مر الزمن بحسب الفئات الفرعية من السكان.

وتكتسي عمليات التقييم الإقليمية والدولية أهمية حاسمة لرصد هدف التعلّم على الصعيد العالمي لما بعد عام 2015. ومثلما ساعد الرصد المحسن للانتفاع بالتعليم على الصعيد العالمي في فرض ضغط مستمر على الحكومات لضمان إتمام جميع الأطفال مرحلة التعليم الابتدائي، فإن من شأن تحسين رصد التعلم على الصعيد العالمي أن يدفع الحكومات إلى التحقق من التحاق جميع الأطفال بالمدارس بل ومن اكتسابهم لهذه المهارات الأساسية.

وكي تيسر عمليات التقييم هذه رصد أهداف التعلم العالمية لما بعد عام 2015، ينبغي مراعاة ثلاثة مبادئ رئيسية. ويتمثل أولها في ضرورة أخذ جميع الأطفال والشباب في الاعتبار لدى تفسير النتائج وليس فقط الأطفال والشباب الملتحقون بالمدارس الذين شاركوا في عملية التقييم. وقد يكون الأطفال المحرومون منقطعين بالفعل عن النظام المدرسي مما يستبعد غالباً بلوغهم معايير التعلّم الدنيا عندما يجرى هذا التقييم. ويعني عدم احتسابهم التقليل من حجم المشكلة. ويتمثل المبدأ الثاني في ضرورة جمع معلومات أفضل بشأن خصائص الوسط الذي ينتمي إليه الطلاب لتحديد مجموعات الطلاب التي لا تتعلم. وأما المبدأ الثالث فيتمثل في أنه ينبغي أيضاً إدراج معلومات بشأن جودة نظم التعليم كجزء من عمليات التقييم.

إنصاف الجميع – ما هي المدة اللازمة لبلوغ هذا الهدف؟

لن ينته العمل على تحقيق أهداف التعليم للجميع الستة بعد عام 2015، فمن المحتمل أن تظهر أولويات جديدة. كما أن تحليل الوقت الذي سيستغرقه تحقيق تعميم إتمام التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي واكتساب الشباب مهارات القرائية يكشف عن صورة تدعو إلى القلق.

وفي حين يُتوقع أن يحظى أبناء الأغنياء بتعميم إتمام التعليم الابتدائي بحلول عام 2030 في 56 بلداً من أصل 74 بلداً من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط، فإن الفتيات المنتميات إلى فئات فقيرة سوف يبلغن الهدف في 7 بلدان فقط بحلول ذاك التاريخ، ويتسم بلد واحد من هذه البلدان السبع بدخل منخفض. وحتى بحلول عام 2060 لن تكون الفتيات المنتميات إلى الفئات الفقيرة قد بلغن الهدف في 24 بلداً من بين البلدان الثمانية والعشرين ذات الدخل المنخفض التي تشملها العيّنة.

لن يتسنى للفتيات الأشد فقراً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى استكمال مرحلة التعليم الابتدائي إلا في عام 2086

بحلول عام 2010، كانت الشابات المنتميات إلى أفقر الفئات في المناطق الريفية قد أمضين أقل من ثلاث سنوات في المدارس

أما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، وإذا استمرت الاتجاهات الأخيرة على النحو الذي هي عليه، فسوف يتسنى تعميم إتمام التعليم الابتدائي لدى الفتيان المنتمين إلى أغنى الفئات في عام 2021، بينما لن يتسنى تحقيق ذلك لدى الفتيات الأشد فقراً إلا في عام 2086 (الشكل 8).

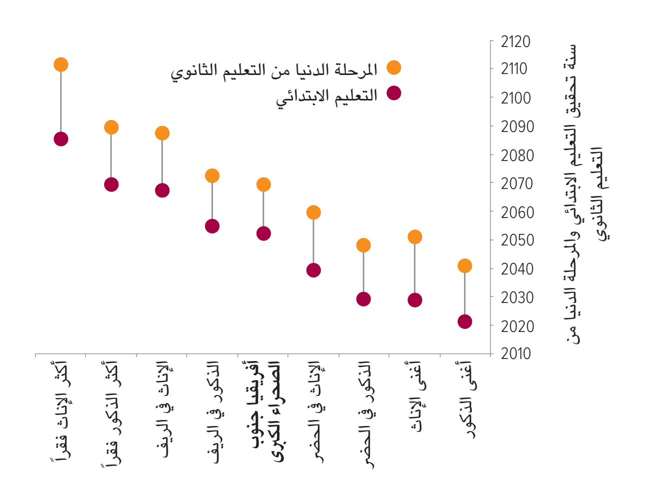
ولا يعد قضاء بعض الوقت في المدرسة الابتدائية ضماناً لاكتساب الطفل القدرة على القراءة والكتابة. فمن بين 68 بلداً تتوافر بيانات بشأنها، من المتوقع ألا يتحقق تعميم القرائية لدى أفقر الشابات إلا بحلول عام 2072.

ويعد الوضع أسوأ فيما يتعلق بإتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. ففي 44 بلداً من البلدان الأربعة والسبعين التي خضعت للتحليل، ثمة فجوة لا تقل عن 50 عاماً تفصل بين الوقت الذي يكمل فيه أغنى الفتيان المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي والوقت الذي تكمل فيه أفقر الفتيات هذه المرحلة من التعليم. وإذا استمرت الاتجاهات الأخيرة على النحو الذي هي عليه، فإن الفتيات المنتميات إلى أفقر الأسر في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى لن يبلغن هذا الهدف إلا بحلول عام 2111، أي بعد 64 عاماً من بلوغ الفتيان المنتمين إلى أغنى الأسر هذا الهدف.

ومع أن هذه التوقعات مثيرة للقلق بشكل بالغ، فإنها تستند إلى الاتجاهات الأخيرة التي يمكن أن تتغير إذا ما اتخذت الحكومات والجهات المانحة للمعونة والمجتمع الدولي المعني بالتعليم إجراءات منسقة لجعل التعليم متاحاً للجميع، بمن فيهم

الشكل 8: إن تعميم التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى لن يتحقق في المستقبل القريب

السنة المتوقع فيها تحقيق إتمام التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بحيث يتجاوز نسبة 97%، بحسب المجموعة السكانية، في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى



المصدر: حسابات فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2013)، يستند إلى Lange (2013).

الأشخاص المهمشون. وتظهر التوقعات كذلك مدى ضرورة تتبع التقدم المحرز باتجاه تحقيق أهداف التعليم فيما يتعلق بالفئات الأشد حرماناً بعد عام 2015 ووضع السياسات الرامية إلى المحافظة على التقدم وتسريعه من خلال معالجة أوجه الخلل.

رصد أهداف التعليم على الصعيد العالمي بعد عام 2015

منذ اعتماد الأهداف الستة الخاصة بالتعليم للجميع في داكار بالسنغال، في عام 2000، أدى الافتقار إلى أهداف ومؤشرات محددة إلى الحيلولة دون حصول بعض الأولويات المتعلقة بالتعليم على الاهتمام الذي تستحقه.

وينبغي أن تسترشد صيغة الأهداف الجديدة بعد عام 2015 بالمبادئ التي يقوم عليها دعم التعليم بوصفه حقاً من حقوق الطفل، والتأكد من أن جميع الأطفال يحظون بفرص متساوية في التعليم والاعتراف بمراحل التعلم في كل طور من أطوار الحياة. وينبغي أن يكون هناك مجموعة واحدة وأساسية من الأهداف التي تتماشى مع جدول أعمال التنمية العالمي وتترافق مع مجموعة من الأهداف الأكثر تفصيلاً التي تشكل إطار التعليم للجميع لفترة ما بعد عام 2015. وينبغي أن يكون كل هدف من هذه الأهداف واضح المعالم وقابلاً للقياس بغية ضمان عدم إهمال أي فرد. ولتحقيق ذلك ينبغي تتبع التقدم الذي تحرزه الفئات ذات الأداء الأضعف، والتأكد من أن الفجوة بينها وبين الفئات ذات الأداء الأفضل آخذة في التقلص.

ويعد عدد السنوات التي يمضيها الشباب في المدرسة مقياساً من مقاييس التقدم العام في الانتفاع بالتعليم. ولتحقيق هدف تعميم إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي بحلول عام 2030، يتعين على الشباب المثابرة على الذهاب إلى المدرسة حوالي تسع سنوات. وبحلول عام 2010، كان الشباب المنتمون إلى أغنى الفئات في المناطق الحضرية قد أمضوا بالفعل، في المتوسط، أكثر من تسع سنوات ونصف السنة في المدارس في البلدان ذات الدخل المنخفض وأكثر من 12 سنة في البلدان ذات الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا. ولكن الشابات المنتميات إلى أفقر الفئات في المناطق الريفية أمضين أقل من 3 سنوات في المدارس في البلدان ذات الدخل المنخفض والبلدان ذات الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا، مما يضعهن في مستوى أدنى بكثير من الهدف المتمثل في قضاء ست سنوات في التعليم والمرتبط بتعميم إتمام المرحلة الابتدائية، الذي من المفترض أن يتحقق بحلول عام 2015 (الشكل 9). وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، اتسعت الهوة في الواقع بين الوقت الذي أمضته الإناث من أفقر الفئات الريفية في المدارس والوقت الذي أمضاه الذكور من أغنى الفئات الحضرية، بين عامي 2000 و2010، من 6.9 سنوات إلى 8.3 سنوات.

وعلى مدى العقد الماضي تم تحقيق تقدم أكبر في التحاق الأطفال بالمدارس الابتدائية مما تم تحقيقه في ضمان إتمام الأطفال مرحلة التعليم الابتدائي أو المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. واستمر التفاوت الشديد، بل إنه اتسع في بعض الحالات. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، على سبيل المثال، كان الفتيان المنتمون إلى أغنى الفئات في المناطق الحضرية ملتحقين جميعهم تقريباً بالمدارس في عام 2000. وبحلول نهاية العقد، بلغ معدل إتمام مرحلة التعليم الابتدائي لديهم نسبة 87%،

ومعدل إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي نسبة 70%. أما أفقر الفتيات في المناطق الريفية، فقد بلغت نسبة من التحق منهن بالمدارس في بداية العقد 49%، ونسبة من التحق منهن في نهايته 61%. وبلغت في عام 2000 نسبة اللواتي أكملن مرحلة التعليم الابتدائي 25% فقط ونسبة اللواتي أكملن المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي 11%. وعلاوة على ذلك، انخفضت هاتان النسبتان إلى 23% و9% على التوالي بحلول نهاية العقد. وفي جنوب وغرب آسيا، يعد كذلك عدم المساواة ذا انتشار واسع ولم يطرأ عليه أي تغيير في كثير من الحالات: وبحلول نهاية العقد، وفي حين بلغت نسبة الذكور من أغنى الفئات الحضرية الذين أكملوا المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي 89%، فقد بلغت نسبة الإناث من أفقر الفئات الريفية اللواتي أكملن هذه المرحلة 13% فقط.

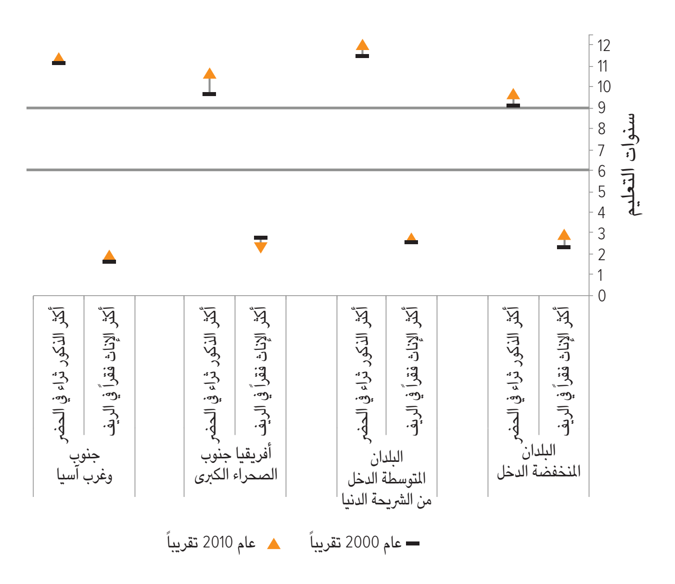
ويمثل أي هدف من أهداف التعلم جزءاً لا غنى عنه في أي إطار لرصد التعليم في المستقبل على الصعيد العالمي، ولكن من الممكن أن يؤدي التركيز المقتصر على تقييم التعلم إلى التضليل إذا لم يتمكن العديد من الأطفال من مواصلة التعلم حتى بلوغ الصفوف التي يجري فيها اختبار المهارات. ففي جمهورية تنزانيا المتحدة، على سبيل المثال، تراوحت نسب أطفال الصف السادس الذين حققوا في عام 2007 المستوى الأدنى المطلوب في القراءة بين نسبة 80% لدى أفقر الفتيات الريفيات ونسبة 97% لدى الفتيان المنتمين إلى أغنى الفئات في المناطق الحضرية. ولكن في حين تمكن من بلوغ هذا المستوى 92% من الفتيان المنتمين إلى أغنى الفئات في المناطق الحضرية والذي هم في سن الالتحاق بالصف السادس، بلغت نسبة الفتيات المنتميات إلى أفقر الفئات الريفية اللواتي حققن ذلك 40% فقط. ولو افترضنا أن الأطفال الذين لم يصلوا إلى الصف السادس هم ممن أخفقوا في بلوغ المستوى الأدنى المطلوب، لبلغت نسبة الأطفال الذين تعلموا الأساسيات 90% من تلك المجموعة فيما يتعلق بأغنى فتيان المناطق الحضرية و32% فيما يتعلق بأفقر فتيات المناطق الريفية.

وللتأكد من التغلب على عدم المساواة بحلول عام 2030، يتعين أن تتضمن خطط البلدان أهدافاً محددة بحيث يتم التمكن من رصد المشاركة التعليمية والتعلم لدى كل فئة من فئات السكان. ولا يقوم بذلك حالياً سوى قلة قليلة من البلدان. ويندرج التمييز بين الجنسين في المساوئ الأكثر شيوعاً التي تغطيها خطط التعليم، ومع ذلك فإن 24 خطة فقط من أصل 53 من خطط البلدان التي جرى استعراضها لإعداد هذا التقرير تضمنت أهدافاً تتعلق بالمساواة بين الجنسين في إطار التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.

واشتملت أربع خطط مؤشرات عن المشاركة لدى جماعات عرقية معينة. واستهدفت ثلاث خطط فقط على وجه التحديد التفاوت في الانتفاع بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية في إطار التعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. وعلاوة على ذلك، تضمنت ثلاث خطط فقط مؤشر للقيد يميز فئتي الأطفال الفقراء والأطفال الأغنياء. واشتملت خطة بنغلاديش على إطار رصد لتتبع التقدم المحرز في نسب القيد على أساس الثروات المقسمة إلى أخماس، وتضمنت خطة ناميبيا هدفاً يتمثل في ضمان التحاق 80% من الأيتام وغيرهم من الأطفال

الشكل 9: لم تتغير أوجه التفاوت في تحقيق الأهداف التعليمية طوال العقد الأخير

سنوات التعليم، للأعمار المتراوحة بين 20 و24 عاماً، في عامي 2000 و2010 تقريباً



المصدر: تحليل فريق التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2013)، يستند إلى دراسات استقصائية في مجال الصحة والنمو السكاني وعمليات مسح جامعة متعددة المؤشرات

الضعفاء في جميع المناطق بالتعليم الابتدائي والثانوي بحلول العام الأخير من الخطة.

ويعتزم عدد أقل من البلدان قياس عدم المساواة في نتائج التعلم. وتم ذلك في 8 دول فقط من أصل 53 دولة على مستوى المرحلة الابتدائية وفي 8 دول على مستوى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، واقتصر الرصد في معظم الحالات على مسألة عدم المساواة بين الجنسين. أما سري لانكا فقد مثلت استثناءً في هذا الصدد، إذ وضعت أهدافاً لتحقيق نتائج في الرياضيات واللغة الأم في المناطق ذات الأداء الأضعف.

تعتزم ثماني دول فقط من أصل 53 دولة قياس عدم المساواة في نتائج التعلّم

لقد أدى الفشل على مدى العقد الماضي في تقييم التقدم الذي تحرزه مختلف المجموعات السكانية الفرعية في تحقيق أهداف التعليم إلى إخفاء جوانب عديدة من عدم المساواة. وينعكس هذا الإخفاء بشكل أكبر في افتقار خطط البلدان إلى أهداف وطنية لتقييم التقدم المحرز في تقليص الفجوات في إطار الانتفاع بالتعليم أو التعلم. وينبغي أن تشتمل أهداف ما بعد عام 2015 على التزام بالتأكد من قدرة أشد الجماعات حرماناً على بلوغ المؤشرات الموضوعة لقياس الأهداف. وقد يعني عدم القيام بذلك أن يستمر قياس التقدم المحرز في إخفاء الحقيقة المتمثلة في أن الأكثر حظاً هم الذين يستفيدون بقدر أكبر.

رصد التقدم المحرز في تمويل التعليم للجميع

من بين 150 بلداً توافرت بيانات بشأنها، قام 41 بلداً فقط بإنفاق 6% أو أكثر من الناتج القومي الإجمالي على التعليم في عام 2011

يعد عدم كفاية التمويل اللازم عقبة من العقبات الرئيسية أمام تحقيق التعليم للجميع. وبلغ العجز في التمويل اللازم لتحقيق التعليم الأساسي الجيد للجميع بحلول عام 2015 ما مقداره 26 مليار دولار أمريكي، مما جعل هدف إلحاق جميع الأطفال بالمدارس أمراً بعيد المنال. ويبدو للأسف أن احتمالات تخفيض الجهات المانحة مساعداتها في السنوات القادمة تتجاوز احتمالات زيادتها لتلك المساعدات. وإذا لم يتم اتخاذ تدابير عاجلة لتغيير أنماط المعونة، فسيكون الهدف المتمثل في ضمان التحاق جميع الأطفال بمدارسهم وضمان تعلّمهم بحلول عام 2015 عرضة للخطر حقاً.

وقد يبدو من المستحيل سد العجز المالي خلال الوقت القصير المتبقي لحلول عام 2015. بيد أن التحليلات المدرجة في هذا التقرير تُبيّن أنه من الممكن سد العجز من خلال زيادة الإيرادات المحلية وتخصيص حصة كافية من الموارد الحكومية القائمة والمتوقعة للتعليم وزيادة التركيز في استغلال المساعدة الخارجية.

وإذا امتدت، كما هو متوقع، أهداف التعليم الجديدة بعد عام 2015 إلى المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي، فإن العجز المالي سيرتفع إلى 38 مليار دولار أمريكي. ومن الواجب أن يتضمن إطار ما بعد عام 2015 أهدافاً تمويلية صريحة تتطلب شفافية كاملة بحيث تتحمل جميع الجهات المانحة مسؤولية التزاماتها وبحيث لا تدفعنا الفجوات المالية إلى عدم الوفاء بالوعود التي قطعناها على أنفسنا تجاه الأطفال.

يتعين على العديد من البلدان البعيدة عن تحقيق التعليم للجميع إنفاق المزيد على التعليم

لقد ازداد الإنفاق المحلي على التعليم في السنوات الأخيرة، لا سيما في البلدان ذات الدخل المنخفض والبلدان ذات الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا، ويرجع ذلك جزئياً إلى تحسن نموها الاقتصادي. وازداد الإنفاق الحكومي على التعليم، في المتوسط، فانتقل من نسبة 4.6% إلى نسبة 5.1% من الناتج القومي الإجمالي بين عامي 1999 و2011. وارتفعت النسبة على نحو أسرع في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط: فازداد الإنفاق على التعليم في ثلاثين بلداً من هذه البلدان بنسبة نقطة مئوية واحدة أو أكثر من الناتج القومي الإجمالي بين عامي 1999 و2011.

ولم يحدد إطار عمل داكار المبلغ الذي يتعين على البلدان الالتزام به. وينبغي أن تعالَج مسألة عدم تحديد هدف تمويل مشترك لأهداف التعليم للجميع بعد عام 2015 من خلال وضع هدف محدد وهو التالي: يتعين على البلدان تخصيص ما لا يقل عن 6% من الناتج القومي الإجمالي للتعليم. ومن بين 150 بلداً تتوافر بيانات بشأنها، قام 41 بلداً فقط بإنفاق 6% أو أكثر من الناتج القومي الإجمالي على التعليم في عام 2011، في حين كرّس لذلك 25 بلداً أقل من 3% من الناتج القومي الإجمالي.

ومن المتفق عليه إجمالاً أنه يتعين على البلدان تخصيص 20% على الأقل من ميزانياتها للتعليم. ومع ذلك بلغ المتوسط العالمي في عام 2011 نسبة 15% فقط، ولم تتغير هذه النسبة إلا قليلاً منذ عام 1999. ومن بين 138 بلداً تتوافر بيانات بشأنها، قام 25 بلداً فقط بإنفاق أكثر من 20% في عام 2011، في حين أن 6 بلدان على الأقل ذات دخل منخفض ومتوسط خفضت إنفاقها على التعليم، باعتباره حصة من الإنفاق الحكومي، بنسبة 5 نقاط مئوية أو أكثر بين عامي 1999 و2011.

ومن غير المتوقع أن يتحسن هذا الوضع في السنوات القادمة. ومن بين 49 بلداً تتوافر بيانات بشأنها عن عام 2012، خطط 25 بلداً لتخفيض ميزانياتها المخصصة للتعليم بين عامي 2011 و2012. ومن بين هذه البلدان، هناك 16 بلداً موجوداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. ومع ذلك، فإن بعضاً من هذه البلدان، بما فيها أفغانستان وبنين وإثيوبيا، قاومت هذا التوجه السلبي ومن المتوقع أن ترفع ميزانياتها المخصصة للتعليم.

وللاستفادة من طاقات النمو الاقتصادي في العديد من البلدان الأكثر فقراً في العالم، يتعين على الحكومات توسيع قاعدتها الضريبية وتخصيص خمس ميزانياتها للتعليم. وإذا قامت بذلك حكومات 67 دولة ذات دخل منخفض ومتوسط، فيمكن لها تخصيص مبلغ إضافي مقداره 153 مليار دولار أمريكي للتعليم في عام 2015. ومن شأن ذلك أن يزيد متوسط حصة الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي فتنتقل من نسبة 3% إلى نسبة 6% بحلول عام 2015.

وقليلة هي البلدان الفقيرة التي تتخذ تدابير لرفع ناتجها المحلي الإجمالي بنسبة 20% من خلال زيادة الضرائب، وهذا ما يلزم لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية. وتقوم 7 بلدان فقط من بين 67 بلداً تتوافر بيانات بشأنها بتحصيل ضرائب تزيد ناتجها المحلي الإجمالي بنسبة 20% وتخصيص النسبة الموصى بها وهي20% من إيراداتها للتعليم. ففي باكستان، تمثل العائدات

الضريبية نسبة 10% فقط من الناتج المحلي الإجمالي في حين يخصص للتعليم حوالي 10% فقط من الإنفاق الحكومي. وإذا قامت الحكومة بزيادة عائداتها الضريبية إلى 14% من الناتج المحلي الإجمالي بحلول عام 2015 وتخصيص خمس هذه العائدات للتعليم، فقد يتوفر ما يكفي من الأموال لتمكين جميع أطفال باكستان ومراهقيها من الالتحاق بالمدارس.

وتعد إثيوبيا من البلدان الإحدى عشرة، من بين 67 بلداً، التي نجحت في جعل التعليم أولوية في ميزانيات حكوماتها، ولكن يمكنها أن تفعل أكثر من ذلك بكثير لرفع عائداتها الضريبية إلى حدها الأقصى. ففي عام 2011، حصلت الحكومة على عائدات من الضرائب بلغت، في المتوسط، نسبة 12% من الناتج المحلي الإجمالي. وإذا ارتفعت النسبة إلى 16% بحلول عام 2015، فإن القطاع سيحصل على المزيد من الموارد بنسبة 18% – مما يتيح له تحقيق زيادة مقدارها 19 دولاراً أمريكياً في الإنفاق على كل طفل في سن الالتحاق بالمرحلة الابتدائية من التعليم.

ومع ذلك، فإن الإيرادات الضريبية، بوصفها جزءاً من الناتج المحلي الإجمالي، تنمو ببطء شديد في البلدان الفقيرة للغاية. ووفقاً للمعدلات الحالية، أربعة بلدان فقط من بين البلدان الثمانية والأربعين التي تحصل حالياً من الضرائب ما يقل عن نسبة 20% من الناتج المحلي الإجمالي من شأنها بلوغ عتبة 20% بحلول عام 2015.

ويتيح النظام الضريبي الذي يعمل بشكل جيد للحكومات أن تدعم نظامها التعليمي في إطار التمويل على الصعيد المحلي. وثمة بلدان ذات دخل متوسط مثل مصر والهند والفلبين تمتلك إمكانات أكبر بكثير لتعبئة موارد محلية للارتقاء بالتعليم من خلال تحسين إيراداتها الضريبية. ويساعد ارتفاع مستويات الإيرادات الضريبية في البرازيل على تفسير كيفية تمكنها من إنفاق عشرة أضعاف ما تنفقه الهند على كل طفل في سن الالتحاق بالمرحلة الابتدائية من التعليم.

وتمنح بعض البلدان في جنوب آسيا إعفاءات ضريبية كبيرة لمجموعات من الجماعات المحلية ذات النفوذ، مما يؤدي إلى بلوغ أدنى مستوى في نسبة الضرائب إلى الناتج المحلي الإجمالي في العالم. ففي باكستان، يمكن تفسير نسبة الضرائب إلى الناتج المحلي الإجمالي البالغة 10% بشكل جزئي من خلال نفوذ اللوبي الزراعي على الصعيد السياسي. ففي حين أن القطاع الزراعي يشكل نسبة 22.5% من الناتج المحلي الإجمالي لباكستان، فإن الحصة التي يسهم بها في الإيرادات الضريبية تبلغ 1.2% فقط. أما في الهند، فترجع غالبية الإيرادات الضريبية المهدورة إلى الإعفاء من الرسوم الضريبية ومن ضرائب الإنتاج. وقد بلغ فقدان العائدات الذي يعزى إلى الإعفاءات ما يعادل 5.7% من الناتج المحلي الإجمالي في فترة 2012/2013. ولو خصصت نسبة 20% من هذه القيمة المهدورة للتعليم، لكان القطاع قد حصل في عام 2012 على مبلغ إضافي قدره 22.5 مليار دولار أمريكي، أي ما يمثل زيادة في التمويل بنسبة 40% تقريباً مقارنة بميزانية التعليم القائمة.

وهناك بعض الحكومات التي تبيع امتيازات لاستغلال الموارد الطبيعية بأقل من قيمتها الحقيقية. فقد خسرت جمهورية الكونغو الديمقراطية مبلغاً قدره 1.36 مليار دولار نتيجة إجراء بعض الصفقات مع شركات التعدين طوال فترة الأعوام الثلاثة الممتدة من عام 2010 إلى عام 2012، أي ما يعادل المبلغ المخصص للتعليم خلال فترة العامين 2010 و2011.

وفي العديد من البلدان الأكثر فقراً في العالم، ينتج عن التهرب الضريبي بناء النخبة لثرواتها الشخصية بدلاً من إنشاء نظم تعليمية قوية تفيد الأغلبية. ولو كانت التريليونات من الدولارات المقدر لها أن تكون مخفية بعيداً في الملاذات الضريبية خاضعة لضريبة أرباح رأس المال، ولو خصصت للتعليم نسبة 20% من هذا الدخل المحصّل، لكان ذلك قد أغنى القطاع بتمويل يتراوح قدره بين 38 مليار دولار أمريكي و56 مليار دولار أمريكي.

يمكن لسبع وستين دولة تخصيص مبلغ إضافي قدره 153 مليار دولار أمريكي للتعليم عن طريق إجراء إصلاحات لتوسيع نطاق القاعدة الضريبية

وتكلف الممارسات الضريبية غير القانونية الحكومات الأفريقية ما يقدر بنحو 63 مليار دولار سنوياً. ولو جرى الحد من تلك الممارسات وتم إنفاق نسبة 20% من الدخل المحصّل على التعليم، لأدى ذلك إلى توفير مبلغ إضافي قدره 13 مليار دولار أمريكي للقطاع كل عام.

وفي حين أنه يتعين على الحكومات إدارة عملية الإصلاح الضريبي، يمكن للجهات المانحة الاضطلاع بدور تكميلي هام. فبإمكان دولار واحد تدفعه الجهات المانحة لتعزيز النظم الضريبية، على سبيل المثال، أن يوفّر مبلغاً قدره 350 دولاراً أمريكياً في إطار الإيرادات الضريبية. ومع ذلك تم إنفاق أقل من 0.1% من إجمالي المساعدات دعماً للبرامج الضريبية بين عامي 2002 و2011. وبالإضافة إلى ذلك، يتعين على حكومات الدول المانحة أن تطالب الشركات المسجلة في بلدانها بضمان الشفافية.



يمكن للإصلاحات الرامية إلى زيادة الموارد المحلية سدّ 56% من العجز في التمويل السنوي الخاص بالتعليم الأساسي

ويمكن لزيادة الإيرادات الضريبية وتخصيص حصة ملائمة منها للتعليم حشد موارد إضافية كبيرة للقطاع في فترة وجيزة. وتشير تقديرات الفريق المعني بإعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع إلى أنه من الممكن أن يقوم 67 بلداً من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط بزيادة موارد التعليم بمقدار 153 مليار دولار أمريكي أي بنسبة 72% بحلول عام 2015 من خلال إجراء إصلاحات لرفع نسبة الضرائب إلى الناتج المحلي الإجمالي والإنفاق العام على التعليم.

ويمكن في البلدان السبعة والستين هذه أن يرتفع متوسط الإنفاق على كل طفل في سن الالتحاق بالمرحلة الابتدائية من التعليم من 209 دولارات أمريكية إلى 466 دولاراً أمريكياً في عام 2015. أما في البلدان ذات الدخل المنخفض من بين هذه البلدان السبعة والستين، فيمكن أن يرتفع متوسط الإنفاق على كل طفل في سن الالتحاق بالمرحلة الابتدائية من التعليم من 102 إلى 158 دولاراً أمريكياً.

وبلغ أربعة عشر بلداً من هذه البلدان السبعة والستين بالفعل الهدف المقترح الذي يتمثل في إنفاق ما لا يقل عن 6% من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم. ومن بين البلدان الثلاثة والخمسين التي لم تحقق هذا الهدف، يمكن لتسعة عشر منها تحقيق ذلك إذا ما قامت بتوسيع قاعدتها الضريبية وتنويعها وجعل الإنفاق على التعليم من أولوياتها بحلول عام 2015 (الشكل 10).

ويمكن لهذه الإضافات إلى الموارد المحلية تلبية نسبة 56% من متوسط العجز في التمويل السنوي الذي يبلغ 26 مليار دولار أمريكي في التعليم الأساسي فيما يتعلق بستة وأربعين بلداً من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط من الشريحة الدنيا، أي نسبة 54% من العجز البالغ 38 مليار دولار أمريكي في التعليم الأساسي وفي المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.

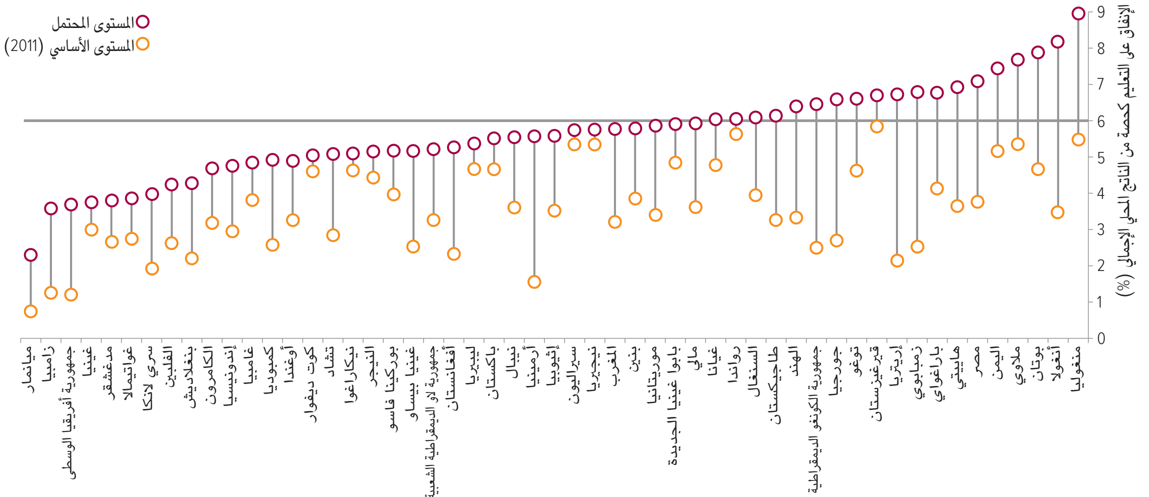
وهذه الإصلاحات لا تخلو من سوابق. فكانت الإكوادور قد قامت بإعادة التفاوض على العقود مع الشركات النفطية، وتوسيع قاعدتها الضريبية، وجعل التعليم أولوية من أولوياتها العليا، وزيادة الإنفاق على التعليم ثلاثة أضعاف بين عامي 2003 و2010.

ولتحقيق التعليم للجميع، ليس من الضروري فقط زيادة الموارد المحلية للتعليم، بل من الضروري أيضاً إعادة توزيع هذه الموارد بحيث يحظى بحصة منصفة أولئك الذين هم في أمس الحاجة إليها. ومع ذلك، تنحرف الموارد في كثير من الأحيان لتتجه نحو من هم أكثر حظوة. وحتى يتسنى تحويل الإنفاق على التعليم لصالح الفئات المهمشة، أدخل العديد من الحكومات آليات للتمويل يخصص على أساسها المزيد من الموارد لبعض المناطق في البلد أو لبعض المجموعات من المدارس التي تحتاج إلى مزيد من الدعم للتغلب على الحرمان من التعليم وعدم المساواة. وللبلدان طرقها المختلفة في إعادة توزيع مواردها. فإن البرازيل، على سبيل المثال، تضمن حداً أدنى معيّناً للإنفاق على كل تلميذ مع إعطاء الأولوية للمدارس الموجودة في المناطق الريفية والتركيز على جماعات السكان الأصليين المهمشين إلى حد كبير. وأدت الإصلاحات إلى الارتقاء بمعدلات القيد في المدارس والتعلم في منطقة الشمال المحرومة من البلد.

ومع ذلك، لم تلقَ البرامج الأخرى الخاصة بإعادة التوزيع نجاحاً مماثلاً. ويتمثل أحد أسباب ذلك في أنه لا تزال المخصصات لكل طفل لا تعكس على نحو كاف تكاليف توفير التعليم الجيد للمهمشين. وفي ولاية كيرالا، وهي واحدة من الولايات الأكثر ثراء في الهند، بلغ الإنفاق على التعليم المخصص لكل تلميذ حوالي 685 دولاراً أمريكياً. أما في ولاية بيهار الفقيرة فقد بلغ، في المقابل، 100 دولار أمريكي فقط.

ويمكن للبلدان الفقيرة أن تجد صعوبة في تحديد الفئات التي هي في أشد الحاجة واستهدافها. ونتيجة لذلك، يقوم العديد من البلدان بتوزيع المخصصات وفقاً لعدد التلاميذ المسجلين في المدارس، على حساب المناطق التي تضم أعداداً كبيرة من

الشكل 10: من شأن الزيادات الطفيفة في الجهد الضريبي والتدابير الهادفة إلى تحديد أولويات الإنفاق على التعليم أن تحقق زيادة كبيرة في الموارد
الإنفاق على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2015 في حالة ارتفاع كل من نسبة الضرائب إلى الناتج المحلي الإجمالي وحصة التعليم في الميزانية



المصادر: حسابات أجراها الفريق المعني بالتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2013)، استناداً إلى قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ المؤسسة الدولية للتمويل الإنمائي وأوكسفام (2013)؛ صندوق النقد الدولي (2012، 2013).

الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. ففي كينيا على سبيل المثال، يجري توزيع المخصصات الفردية على أساس عدد الطلاب المسجلين، وليس هذا في صالح الاثنتي عشرة محافظة المنتشرة في المناطق القاحلة وشبه القاحلة والتي تعد موطناً لنسبة 46% من السكان غير الملتحقين بالمدارس.

ولتحقيق الإمكانات القصوى من التدابير الرامية إلى إعادة التوزيع، يتعين على الحكومات ضمان أن تغطي هذه الموارد التكلفة الكاملة لعملية توفير التعليم الجيد للفئات الأشد ضعفاً وأن تقوم الإصلاحات البعيدة المدى بتعزيز قدرة النظم التعليمية على تنفيذ مثل هذه التدابير.

الاتجاهات في المعونة المخصصة للتعليم

نظراً إلى ركود التحسن في أعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، لا بد من إعطاء دفعة أخيرة إلى الأمام لضمان التحاق جميع الأطفال بالمدارس بحلول عام 2015. فحتى قبل الانكماش الاقتصادي، كانت الجهات المانحة متخلفة عن الوفاء بوعودها فيما يتعلق بتمويل التعليم. كما أن التراجع الذي حدث مؤخراً في تقديم المعونة للتعليم الأساسي زاد من صعوبة أداء هذه المهمة.

وبينما كانت المعونة المخصصة للتعليم تتزايد باطراد بعد عام 2002، وصلت إلى ذروتها في عام 2010، أما الآن فهي في حالة تدهور: فإن مجموع المعونة المقدمة لجميع مستويات التعليم انخفض بنسبة 7% بين عامي 2010 و2011 (الشكل 11). وانخفضت المعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي للمرة الأولى منذ عام 2002 بنسبة 6%، إذ انتقلت من 6.2 مليار دولار أمريكي في عام 2010 إلى 5.8 مليار دولار أمريكي في عام 2011. أما المعونة المقدمة إلى التعليم الثانوي فانخفضت بنسبة 11% بين عامي 2010 و2011 بعد أن كانت في مستوى منخفض فعلاً. ويمثّل هذا الأمر خطراً يهدد إمكانية تحقيق أهداف التعليم للجميع ويهدد أي أمل في تحقيق مزيد من الأهداف الطموحة الرامية إلى تضمين أهداف ما بعد عام 2015 هدف تعميم المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي.

أما البلدان ذات الدخل المنخفض، التي تحصل فقط على ما يقارب ثلث المعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي، فقد شهدت انخفاضاً في المعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي أكبر مما شهدته البلدان ذات الدخل المتوسط. فقد انخفضت المعونة بنسبة 9% في البلدان ذات الدخل المنخفض بين عامي 2010 و2011، فانتقلت من 2.05 مليار دولار أمريكي إلى 1.86 مليار دولار أمريكي. وأدى ذلك إلى انخفاض الموارد المتاحة لكل طفل من 18 دولاراً أمريكياً في عام 2010 إلى 16 دولاراً أمريكياً في عام 2011.

شهدت المعونة المخصصة للتعليم الأساسي في عام 2011 أول تراجع لها منذ عام 2002

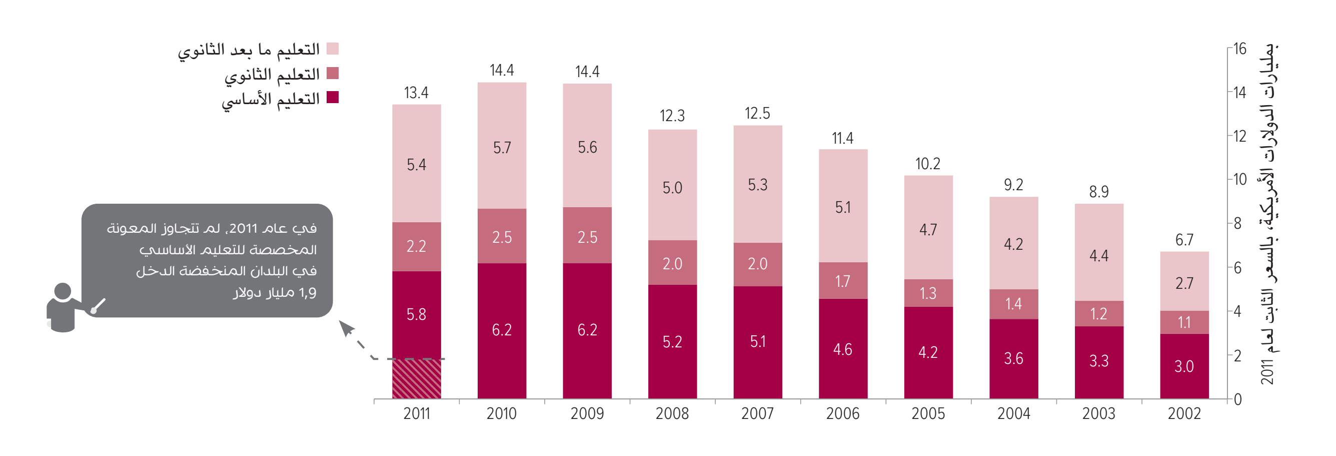
وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، التي تضم أكثر من نصف السكان غير الملتحقين بالمدارس في العالم، انخفضت المعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي بنسبة 7% بين عامي 2010 و2011. ولو لم تنخفض المعونة المقدمة إلى التعليم الأساسي في هذه المنطقة بمقدار 134 مليون دولار أمريكي لكان هذا المبلغ كافياً لتمويل أماكن جيدة في المدارس لأكثر من مليون طفل.

وفي بعض البلدان، انخفضت المعونة على امتداد أكثر من سنة. فقد أدت المعونة دوراً أساسياً في دعم الجهود الرامية إلى إلحاق المزيد من الأطفال بالمدارس في جمهورية تنزانيا المتحدة، ولكن هذه المعونة انخفضت بنسبة 12% بين عامي 2009 و2010 وبنسبة إضافية قدرها 57% في عام 2011.

أما أفقر أطفال العالم، الذين يمثلون الفئة الأكثر تعرضاً لعدم الالتحاق بالمدارس، فإنهم لا يعيشون فقط في البلدان ذات الدخل المنخفض وإنما يعيشون أيضاً في بعض البلدان ذات الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا. فمنذ عام 2000، ارتقى 25 بلداً إلى هذه الفئة، التي أصبحت تضم 54 بلداً، بينما يبلغ عدد البلدان المنخفضة الدخل 36 بلداً. وفي عام 1999، كانت نسبة 84% من أطفال العالم غير الملتحقين بالمدارس تعيش في البلدان ذات الدخل المنخفض و12% في البلدان ذات الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا؛ وبحلول عام 2011، كان 37% منهم يعيشون في البلدان ذات الدخل المنخفض و49% في البلدان ذات الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا. ويعزى هذا التحول بصورة رئيسية إلى ارتقاء

الشكل 11: انخفضت المعونة المخصصة للتعليم بمقدار 1 مليار دولار بين عامي 2010 و 2011

مجموع مدفوعات المعونة المخصصة للتعليم، 2002–2011



المصدر: لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (2013)

يتلقى قطاع التعليم 1.4% فقط من المعونة الإنسانية

بعض البلدان ذات الأعداد الكبيرة من السكان إلى فئة بلدان الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا، ومنها الهند ونيجيريا وباكستان. ومع أن هذه البلدان تستطيع أن تفعل ما هو أكثر بكثير لجمع ما لديها من موارد لتمويل التعليم وتوزيع هذه الموارد على أولئك الذين هم بأمس الحاجة إليها، فإن هذه الإصلاحات ستستغرق وقتاً طويلاً. وفي الوقت نفسه، ينبغي للجهات المانحة أن توجه معونتها إلى المناطق الواقعة في البلدان ذات الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا، التي يتركز فيها الفقر، بغية ضمان عدم حرمان جيل آخر من الأطفال في هذه البلدان من حقهم في التعليم.

وقد انخفضت المعونة المباشرة المقدمة إلى التعليم بدرجة أكبر قليلاً من الانخفاض العام في المعونة المقدمة إلى قطاعات أخرى بين عامي 2010 و2011، وبذلك انخفضت حصة المعونة المخصصة للتعليم من 12% إلى 11%. ويعكس انخفاض المعونة المخصصة للتعليم أنماط الإنفاق المتغيرة لعدد كبير من الجهات المانحة. فقد خفضت كندا وفرنسا وهولندا والولايات المتحدة، على وجه الخصوص، إنفاقها على التعليم أكثر مما خفضت المعونة الإجمالية. وبين عامي 2010 و2011، خفضت 21 جهة مانحة ثنائية ومتعددة الأطراف مدفوعات المعونة التي تقدمها إلى التعليم الأساسي. أما عمليات التخفيض الكبرى من حيث الحجم فحدثت في كندا والاتحاد الأوروبي وفرنسا واليابان وهولندا وإسبانيا والولايات المتحدة، التي مثلت مجتمعة 90% من تخفيض المعونة المخصصة للتعليم الأساسي.

وانتقلت الولايات المتحدة من كونها أكبر جهة مانحة ثنائية للتعليم الأساسي في عام 2010 إلى المرتبة الثانية في عام 2011. وتمثل المملكة المتحدة حالياً أكبر جهة مانحة للتعليم. أما المعونة التي تقدمها هولندا إلى التعليم الأساسي فقد انخفضت بأكثر من الثلث بين عامي 2010 و2011؛ وكانت هذه الدولة أكبر جهة مانحة للتعليم الأساسي في عام 2007، ولكنها نزلت إلى المرتبة الحادية عشرة بحلول عام 2011.

وزادت أستراليا وصندوق النقد الدولي والبنك الدولي مساعداتها الإجمالية المقدمة إلى التعليم الأساسي بين عامي 2010 و2011 ولكنها خفضت إنفاقها في البلدان ذات الدخل المنخفض. فقد ارتفعت المعونة التي يقدمها البنك الدولي إلى التعليم الأساسي بنسبة 13% إجمالاً، ولكنها انخفضت بنسبة 23% في البلدان ذات الدخل المنخفض. وشهدت جمهورية تنزانيا المتحدة انخفاضاً في مدفوعات البنك الدولي من 88 مليون دولار أمريكي في عام 2002 إلى أقل من 0.3 مليون دولار أمريكي في عام 2011.

وتمثل الشراكة العالمية من أجل التعليم (GPE) مصدراً هاماً لتمويل بعض البلدان ذات الدخل المنخفض. ففي عام 2011، أنفقت الشراكة العالمية من أجل التعليم مبلغاً قياسياً قدره 385 مليون دولار أمريكي على التعليم الأساسي، مما جعلها تحتل في تلك السنة المرتبة الرابعة من بين الجهات المانحة الكبرى التي تقدم المعونة إلى البلدان ذات الدخل المنخفض والبلدان ذات الدخل المتوسط من الشريحة الدنيا. وبالنسبة إلى البلدان الواحد والثلاثين التي حصلت على منحة لتنفيذ البرامج في عام 2011، قدمت الشراكة العالمية من أجل التعليم 24% من المعونة المخصصة للتعليم الأساسي. وليس من المرجح مع ذلك أن تكون قد بلغت ما بلغه البنك الدولي في تخفيض الإنفاق. وأصبحت جمهورية تنزانيا المتحدة شريكاً في الشراكة العالمية من أجل التعليم في عام 2013 وحصلت على منحة قدرها 5.2 مليون دولار أمريكي لتمويل خطتها التعليمية. بيد أن كل تلك المعونة كانت مخصصة لزنجبار، كما أن المبلغ صغير مقارنة بما تلقاه البلد من البنك الدولي في أوائل العقد الذي يبدأ في عام 2000. وتحسيناً لرصد الشراكة العالمية من أجل التعليم إسهاماتها، يتعين عليها أن تقدم تقريراً عن تدفقات المعونة لديها إلى لجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD-DAC)، تماماً كما فعلت الصناديق العالمية المعنية بالصحة، مثل التحالف العالمي للقاحات والتحصين، والصندوق العالمي لمكافحة الإيدز والسل والملاريا.

وليس هناك ما يدل على أن المعونة الإجمالية ستتوقف عن التدهور قبل الموعد النهائي المتمثل في عام 2015. فمن عام 2011 إلى عام 2012، انخفضت المعونة الإجمالية بنسبة 4%، إذ قامت 16 جهة من الجهات المانحة المرتبطة بلجنة المساعدة الإنمائية التابعة لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي بتخفيض معوناتها: فقد جعلت 13 جهة من هذه الجهات المعونة في مرتبة أدنى من حيث الأولوية عن طريق تخفيض معونتها التي تتناسب مع الدخل القومي الإجمالي. وكان من المتوقع أن تتحمل أقل البلدان نمواً عبء هذه التخفيضات، إذ إن المعونة الثنائية المقدمة إليها انخفضت بنسبة 12.8% من عام 2011 إلى عام 2012. ومن المتوقع أن تنخفض المساعدة في عام 2013 في 31 بلداً من البلدان الستة والثلاثين ذات الدخل المنخفض، ويقع معظم هذه البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

وإضافة إلى ذلك، من المتوقع أن تفي خمس دول فقط بالتزاماتها من بين الدول الأعضاء الخمس عشرة في الاتحاد الأوروبي التي قبلت بزيادة معونتها إلى نسبة 0.7% من الدخل القومي الإجمالي بحلول عام 2015. وإذا وفت هذه البلدان بوعودها، فإنها ستزيد مخصصات التعليم في عام 2015 بمقدار 9 مليارات دولار أمريكي.

أما التعليم في البلدان المتأثرة بالنزاعات فينبغي أن يحظى بالأولوية لدى الجهات المانحة. فإن هذه البلدان تضم نصف أطفال العالم غير الملتحقين بالمدارس. ويتلقى التعليم حالياً 1.4% فقط من المعونة الإنسانية، وهي بعيدة عن نسبة الـ 4% التي دعا إليها الأمين العام للأمم المتحدة في مبادرة «التعليم أولاً» العالمية (الشكل 12). ومن المتوقع ألا تتجاوز حصة التعليم من المعونة الإنسانية الإجمالية نسبة 2% في الخطط الموضوعة لعام 2013.

وفي مالي، حيث ظلت معظم مدارس الشمال مغلقة بسبب النزاع، حصل التعليم على 5% من طلبات المعونة لعام 2013، ولكن لم تقدم تعهدات بتقديم الأموال المطلوبة إلا بنسبة 15% بحلول أيلول/سبتمبر 2013. وبالمثل، لم تقدم تعهدات فعلية بتقديم الموارد المطلوبة في عام 2013 للتعليم في سورية إلا بنسبة 36%. ومع أن هذين البلدين قد يحصلا على المزيد من الأموال المطلوبة في فترة لاحقة من عام 2013، فإن هذه الأموال ستأتي بعد فوات الأوان بالنسبة إلى ملايين الأطفال الذين اضطروا إلى التسرب من المدارس بسبب النزاع.

وليس مبلغ المساعدة هو الذي يكتسي أهمية فقط فإن المهم أيضاً هو كيف تستخدم هذه المعونة بحيث تستهدف أشد الأشخاص حرماناً. فإن هؤلاء الأطفال لا يتلقون جميع المساعدات المتاحة: إذ إن ربع المعونة المباشرة المخصصة للتعليم ينفق على الطلاب الذين يدرسون في الجامعات في البلدان الغنية. ومع أن المنح الدراسية

وتخفيض التكاليف المفروضة على الطلاب قد تمثل أمراً حيوياً لتعزيز قدرة الموارد البشرية في البلدان ذات الدخل المنخفض، فإن معظم هذا التمويل يذهب فعلاً إلى البلدان ذات الدخل المتوسط من الشريحة العليا، وتمثل الصين الدولة التي تتلقى أكبر قدر من هذه المعونات، إذ إنها تحظى بنسبة 21% من إجمالي المعونات.

فخلال عامي 2010–2011، دفعت الجهات المانحة وسطياً – ولا سيما ألمانيا واليابان – مبلغ 656 مليون دولار أمريكي سنوياً إلى الصين في شكل منح دراسية وتكاليف متعلقة بالطلاب، وهو مبلغ يفوق مبلغ المساعدة الذي دفع إلى تشاد للتعليم الأساسي بسبع وسبعين مرة خلال الفترة ذاتها. أما التمويل الإجمالي السنوي الذي تلقته الجزائر والصين والمغرب وتونس وتركيا في شكل تكاليف مرتبطة بالطلاب أو منح دراسية، فكان مساوياً لإجمالي مبالغ المعونة المباشرة المقدمة إلى التعليم الأساسي وسطياً فيما يخص جميع البلدان ذات الدخل المنخفض البالغ عددها 36 بلداً في عامي 2010–2011.

ويمكن أن تقدم المعونة أيضاً بأشكال غير مؤاتية للبلدان الفقيرة: فإن نسبة 15% من المعونة تقدم في شكل قروض يتعين على البلدان أن تردها بنسب فائدة متدنية. وإذا لم تحصل هذه البلدان الفقيرة على تمويل من الجهات المانحة الثنائية، فإنها تواجه خطر الوقوع في التبعية لهذه القروض، مما يؤدي إلى تحمل ديون يمكن أن تحد من قدرتها على تمويل التعليم من مواردها الخاصة.

وإذ ألغت ألمانيا التكاليف المرتبطة بالطلاب والمنح الدراسية والقروض، انخفض ترتيبها من مرتبة الجهة المانحة الكبرى للمعونة المباشرة المخصصة للتعليم إلى المرتبة الخامسة؛ أما البنك الدولي فيمكن أن ينتقل من المرتبة الثالثة إلى المرتبة الرابعة عشرة. وفي المقابل، فإن المملكة المتحدة والولايات المتحدة قد ترتقيان من المرتبتين السادسة والسابعة إلى المرتبتين الأولى والثانية.

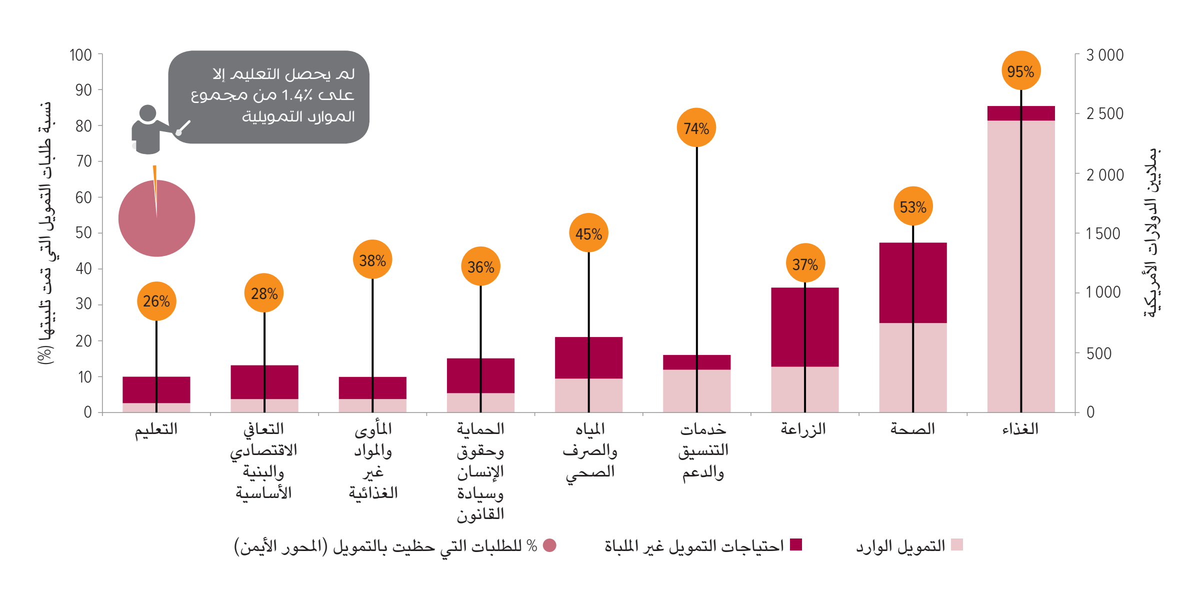
أما المعلومات المتعلقة بكامل أنواع تمويل التعليم – بما في ذلك المعونة والموارد المحلية وإنفاق الأسر – فغالباً ما تكون غير كافية ومجزأة، مما يؤدي إلى تحليلات وتكهنات جزئية عن حجم الأموال التي هناك حاجة إليها والأماكن التي تحتاج إلى هذه الأموال. ويبين تحليل صادر عن سبعة بلدان أن الأسر تتحمل نسبة تصل إلى 37% من الإنفاق على التعليم في المرحلة الابتدائية وما يصل إلى 58% في التعليم الثانوي، مما يلقي بعبء كبير على الأسر الأشد فقراً. وإضافة إلى ذلك، يبين التحليل مدى حيوية المعونة بالنسبة إلى تمويل التعليم في بعض أشد البلدان فقراً: فإنها تمثل ما يقارب ربع الإنفاق على التعليم في ملاوي ورواندا. وتبرز هذه النتائج أهمية بناء نظام وطني شامل للإحصاءات المتعلقة بالتعليم، ويمكن أن يبنى هذا النظام وفقاً لنموذج التجربة في مجال الصحة.

ولتفادي إخفاق التعليم لدى جيل آخر من أجيال الأطفال بسبب نقص الموارد بعد عام 2015، يتعين على الحكومات الوطنية والجهات المانحة للمعونة التي تمول التعليم أن تتحمل مسؤولية التزاماتها بتقديم الموارد اللازمة لتحقيق أهداف التعليم. واستناداً إلى التحليلات التي أدرجت في التقارير العالمية لرصد التعليم للجميع خلال السنوات الماضية، يقترح فريق التقرير وضع هدف يتمثل في أن تخصص الحكومات الوطنية ما لا يقل عن 6% من ناتجها القومي الإجمالي للتعليم. كما أن الأهداف المحددة للحكومات وللجهات المانحة للمعونة ينبغي أن تتضمن تعهدات بأن تنفق ما لا يقل عن 20% من ميزانياتها على التعليم. وإن وضع هذه الأهداف وضمان التزام الحكومات والجهات المانحة للمعونة بها سيسهمان إسهاماً كبيراً في توفير فرص التعليم للأطفال والشباب في المستقبل.

لتفادي الإخفاق في توفير التعليم لجيل آخر من الأطفال، يتعين توفير الموارد المالية اللازمة لتحقيق أهداف التعليم بعد عام 2015

الشكل 12: وجه الحرمان المزدوج الذي يعاني منه التعليم في إطار المعونة الإنسانية: حصة صغيرة من طلبات التماس المعونة والحصة الأصغر من الطلبات التي تحظى بالتمويل

الطلبات الموحدة والطلبات العاجلة والتمويل بحسب القطاعات، 2012



المصدر: مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية (2013)

الجزء 2: التعليم يغير مجرى الحياة

لو اكتسب جميع التلاميذ مهارات القراءة الأساسية في المدرسة، لكان من الممكن انتشال 171 مليون نسمة من شباك الفقر

تقر المعاهدات والقوانين في مختلف أنحاء العالم بأن التعليم يمثل حقاً أساسياً من حقوق الإنسان. وفضلاً عن ذلك، فإن التعليم يزود الأفراد بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من تفعيل كل ما لديهم من طاقات كامنة، مما يجعل التعليم عاملاً حافزاً ييسر بلوغ الأهداف الإنمائية الأخرى. فالتعليم يؤدي إلى الحد من الفقر، ويزيد من فرص العمل، ويعزز الازدهار الاقتصادي. كما يسهم التعليم في ترويج أنماط الحياة الصحية، وفي ترسيخ دعائم الديمقراطية، وتغيير السلوكيات باتجاه حماية البيئة وتمكين المرأة.

إن تعليم الفتيات والنساء على وجه التحديد يمثل أداة قوية منقطعة النظير تتيح تحقيق التحولات الإيجابية. ذلك أن تعليم الفتيات والنساء يعزز من إمكانية حصولهن على فرص العمل، كما يمكنهن من الحفاظ على صحتهن ومن المشاركة الكاملة في حياة المجتمع، ويؤثر التعليم كذلك بشكل ملحوظ على صحة أبنائهن، ويُعجل من انتقال بلادهن إلى معدلات نمو سكاني مستقرة.

ولكن بغية الاستفادة من منافع التعليم على نطاق أوسع وتحقيق أهداف التنمية بعد عام 2015، ينبغي توخي الإنصاف وتوسيع دائرة الاهتمام بالتعليم لتشمل كذلك المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي. كما يجب السهر على جودة الخدمات المدرسية المقدمة للأطفال للتأكد من أنهم يتعلمون فعلاً الأساسيات.

التعليم يؤدي إلى الحد من الفقر ويعزز فرص العمل والنمو

يمثل التعليم أداة أساسية لانتشال الأفراد من قبضة الفقر، ولمنع توارث الفقر على مر الأجيال. فالتعليم يمكن العاملين في القطاع الرسمي من الحصول على راتب أعلى، ويوفر سبل معيشة أفضل للعاملين في القطاع الزراعي والقطاع غير الرسمي في المناطق الحضرية.

وفقاً لتقديرات الفريق المسؤول عن إعداد التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع فلو أن كافة التلاميذ في البلدان المنخفضة الدخل اكتسبوا مهارات القراءة الأساسية في المدرسة، لكان من الممكن انتشال 171 مليون نسمة من شباك الفقر، مما يعادل تقليص عدد الفقراء في العالم بنسبة 12%. إن أهم وسيلة يساعد من خلالها التعليم على الحد من الفقر تتمثل في زيادة دخل الأفراد.

وإجمالاً فإن كل سنة يقضيها الفرد في المدرسة تؤدي إلى زيادة دخله بنسبة 10% في المتوسط.

من شأن التعليم أن يساعد الأفراد على الإفلات من شباك الفقر في سوق العمل. ففي جمهورية تنزانيا المتحدة فإن 82% من العاملين الذين لم يحصلوا على تعليم ابتدائي كامل كانوا يعيشون تحت خط الفقر. أما الكبار المنخرطون في سوق العمل بعد إتمام المرحلة الابتدائية فحظهم أوفر بنسبة 20% للإفلات من قبضة الفقر مقارنة بالفئة المذكورة آنفاً. وبفضل التعليم الثانوي يمكن الحد من خطر الوقوع في شباك الفقر بنسبة 60% تقريباً. والمهم ليس فقط مدة الالتحاق بالمدرسة بل كذلك المهارات المكتسبة. ففي باكستان ثبت أن النساء اللائي يتمتعن بمهارات جيدة في مجال القراءة والكتابة يفوق دخلهن بنسبة 95% دخل النساء الأقرب إلى الأمية.

وفي القطاع الرسمي، تتناسب زيادة الرواتب مع ارتفاع إنتاجية العاملين ذوي المستويات التعليمية الأعلى من غيرهم. إلا أن العديد من أفقر الفقراء يعملون في القطاع غير الرسمي كأصحاب مشروعات صغيرة. وقد ثبت أن الأفراد المتعلمين أكثر إقبالاً من غيرهم على إطلاق المبادرات في قطاع الأعمال والمشروعات الصغيرة، وهم أوفر حظاً من غيرهم من حيث نجاح مشروعاتهم وأعمالهم. ففي أوغندا تبين أن أصحاب المشروعات العائلية الذين أنهوا تعليمهم الابتدائي يفوق دخلهم بنسبة 36% دخل نظرائهم ممن حرموا من التعليم، كما ثبت أن إتمام المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي يؤدي إلى زيادة الدخل بنسبة 56%.

وفي المناطق الريفية، فإن المزارعين الذين اكتسبوا مهارات جيدة في مجال القراءة والكتابة والحساب يستطيعون تفسير المعلومات الجديدة والاستجابة لها، مما يمكنهم من الاستفادة على نحو أفضل بالمدخلات والتكنولوجيات العصرية للنهوض بإنتاجية المحاصيل التقليدية وتنويع المحاصيل والاتجاه نحو زراعة المحاصيل الأعلى قيمة. ففي موزمبيق كان الإقبال على زراعة المحاصيل النقدية بين المزارعين المتعلمين أعلى بنسبة 26% مقارنة بغيرهم.

ويساعد التعليم كذلك سكان المناطق الريفية على تنويع مصادر دخلهم بممارسة الأنشطة الأخرى خارج نطاق المزرعة. ففي المناطق الريفية بإندونيسيا ثبت أن 15% من الرجال

و17% من النساء المحرومين من التعليم يعملون خارج نطاق المزرعة، بينما ترتفع هذه النسبة إلى 61% و72% على التوالي بين الرجال والنساء الذين حصلوا على تعليم ثانوي.

وضمن مزايا النهوض بمستوى التعليم تجدر الإشارة إلى أن الآباء والأمهات المتعلمين من شأنهم أن يوفروا فرص تعليم أفضل لأبنائهم. ومن خلال تحليل نتائج الدراسات الاستقصائية التي أُجريت على مستوى الأسر في 56 دولة تبين أن كل سنة من سنوات انتفاع الأم بالتعليم تضاهيها في المتوسط 0.32 سنة يقضيها أبناؤها في التعليم، بل وأكثر من ذلك بقليل بالنسبة للفتيات.

إن إتاحة الفرصة للمرأة على وجه الخصوص للانتفاع بالخدمات التعليمية من شأنه أن يساعد على تقليص الفجوة الفاصلة بين الجنسين على صعيد فرص العمل والرواتب. ففي الأرجنتين والأردن مثلاً، ثمة تفاوت بين الرجال والنساء الحاصلين على تعليم إبتدائي إذ تعادل مرتبات النساء نصف الراتب المتوسط الذي يتقاضاه الرجال، ويزداد التباين بين الحاصلين على تعليم ثانوي إذ تتقاضى النساء ثلثي ما يتقاضاه الرجال تقريباً.

وإن التعليم يساعد في حماية البالغين من استغلال أرباب العمل لهم، ذلك أن التعليم يُزيد من فرص الحصول على عقود عمل مؤمنة. ففي المناطق الحضرية بالسلفادور لم يحظ بعقود عمل إلا 7% من العاملين البالغين الذين لم يكملوا التعليم الابتدائي، مقارنة بنسبة 49% بين الحاصلين على تعليم ثانوي.

ولا ييسر التعليم فقط انتشال الأفراد من شباك الفقر، بل يولد كذلك إنتاجية تغذي النمو الاقتصادي. إن زيادة متوسط عدد سنوات التحصيل الدراسي لسكان بلد ما بسنة واحدة يرفع معدل نمو إجمالي الناتج المحلي للفرد من 2% إلى 2.5% سنوياً.

ويمكن تفسير تباين مسارات النمو الإقليمية على ضوء تفاوت المستويات التعليمية. ففي سنة 1965 ثبت أن الفرق في متوسط عدد سنوات التعليم المدرسي بين منطقة شرق آسيا والمحيط الهادي ومنطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى يعادل 2.7 سنوات. وكذاك، وعلى مر 45 سنة ظل متوسط معدلات النمو في شرق آسيا والمحيط الهادئ يبلغ أربعة أضعاف المعدلات المسجلة في أفريقيا.

وبمقارنة التجارب المتباينة للبلدان المنتمية إلى ذات المنطقة الجغرافية تتضح كذلك أهمية التعليم. ففي غواتيمالا بلغ متوسط عدد السنوات التي يقضيها الفرد في التعليم المدرسي 3.6 سنوات في عام 2005، ولم يزيد العدد بين عامي 1965 و2005 إلا زيادة طفيفة بنسبة 2.3 سنوات. ولو أن غواتيمالا واكبت متوسط عدد السنوات المسجلة في منطقة أمريكا اللاتينية والكاريبي، حيث زاد متوسط عدد السنوات التي يقضيها الفرد في المدرسة من 3.6 إلى 7.5، لكانت استطاعت هي الأخرى مضاعفة متوسط معدل نموها السنوي بأكثر من الضعفين خلال الفترة ما بين عامي 2005 و2010، مما يمثل زيادة في متوسط دخل الفرد بقيمة 500 دولار أمريكي.

وينبغي الاستثمار في فرص التعليم المتكافئة للتأكد من أن أفقر الفقراء يقضون عدد أكبر من السنوات بالمدرسة، فذلك هو السبيل الوحيد لبلوغ معدلات النمو اللازمة للقضاء على الفقر في مختلف البلدان. إن مدى تكافؤ فرص التعليم يمكن قياسه باستخدام ما يسمى بمعامل «جيني» الذي تتراوح قيمته بين صفر، للتعبير عن المساواة الكاملة، وواحد للتعبير عن الانعدام التام للمساواة. وإن تحسن قيمة معامل جيني بنسبة 0.1 يعجل من وتيرة النمو بنصف نقطة مئوية، مما يزيد دخل الفرد بنسبة 23% خلال 40 سنة. ولو أن معامل جيني البالغ 0.49 في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى انخفض إلى نصف مستواه ليضاهي المستوى المسجل في أمريكا اللاتينية والكاريبي، لكان معدل النمو السنوي لإجمالي الناتج المحلي للفرد ارتفع بنسبة 47% (من 2.4% إلى 3.5%) خلال الفترة الممتدة من 2005 إلى 2010، ولكان دخل الفرد زاد بقيمة 82 دولاراً أمريكياً خلال الفترة ذاتها.

تبين أن كل سنة إضافية تمضيها الأمهات في التعليم تزيد عدد السنوات التي يقضيها أبناؤهن في المدرسة بما يساوي 0.32 سنة

إن المقارنة بين باكستان وفيتنام توضح بشكل جلي أهمية تكافؤ فرص التعليم. ففي 2005، كان متوسط عدد السنوات التي يقضيها الفرد في المدرسة متشابهاً: 4.5 في باكستان و4.9 في فيتنام. إلا أن فرص الالتحاق بمستويات التعليم كانت موزعة على نحو غير متساوي إلى حد كبير: فإن معامل جيني لقياس عدم المساواة في مجال التعليم المسجل في باكستان بلغ أكثر من ضعفي مستواه المسجل في فيتنام. وإن التفاوت بين البلدين فيما يتعلق بتكافؤ فرص التعليم يُعزى إليه 60% من الاختلاف بينهما في ما يخص معدلات نمو الدخل الفردي المسجلة في كل منهما خلال الفترة بين عامي 2005 و2010. فبعد أن كان الدخل الفردي في فيتنام يقل عن نظيره في باكستان بنسبة 40% في التسعينيات، ارتقت المعدلات المسجلة في فيتنام إلى مستوى المعدلات الباكستانية بل وتفوقت عليها بنسبة 20% بحلول سنة 2010.



التعليم يحسن فرص تمتع الأفراد بأنماط حياة أفضل صحياً

يعد التعليم من أنجع الأدوات لتحسين صحة الأفراد. فالتعليم ينقذ أرواح الملايين من الأمهات والأطفال، كما يساعد في الوقاية من الأمراض واحتواء خطرها، ويمثل عنصراً هاماً في إطار الجهود المبذولة من أجل الحد من سوء التغذية. فالمتعلمون أكثر إلماماً بمخاطر الأمراض، وهم يتخذون التدابير الوقائية، ويتنبهون إلى أعراض الإصابة بمرض ما في مرحلة مبكرة ، وهم يلجأون في العادة أكثر من غيرهم لخدمات الرعاية الصحية. وعلى الرغم من منافع التعليم، كثيراً ما يتم إهمال دوره كأداة حيوية في خدمة الصحة وكوسيلة لزيادة فعالية الخدمات الصحية الأخرى.

لو استكملت كل النساء تعليمهن الابتدائي، لكان انخفض معدل الوفيات بين الأمهات بنسبة 66%.

وخير إيضاح لما للتعليم من تأثير قوي على الصحة يتجلى في التقديرات التي تشير إلى النجاح في إنقاذ أرواح 2.1 مليون طفل دون الخامسة من العمر في الفترة ما بين عامي 1990 و2009 بفضل تحسين مستوى تعليم النساء في سن الإنجاب. إلا أن التحدي ما زال جسيماً. ففي عام 2012 لقي 6.6 مليون من الأطفال دون الخامسة من العمر حتفهم، ولا سيما في البلدان ذات الدخل المنخفض وبلدان الشريحة الدنيا من فئة الدخل المتوسط. ولو أن كافة النساء اتممن تعليمهن الابتدائي في هذه البلدان، لانخفضت معدلات وفيات الأطفال دون سن الخامسة بنسبة 15%. ولو أن كافة النساء اتممن تعليمهن الثانوي لتناقصت المعدلات بنسبة 49%، مما يمثل نحو 2.8 مليون نسمة في السنة (الرسم البياني: إنقاذ حياة الأطفال).

إن 40% تقريباً من حالات وفاة الأطفال من دون الخامسة تحدث خلال الأيام الثماني والعشرين الأولى من العمر، وأغلب الوفيات يسببها حدوث تعقيدات أثناء الولادة. وتبين آخر التقديرات أن أكثر من نصف حالات الولادة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب آسيا تمت بدون ممرضة مساعدة مؤهلة. ومن خلال دراسة أجريت في 57 بلداً من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط، ثبت أن عدد الأمهات المتعلمات اللائي يستعن بممرضة مؤهلة أثناء الولادة يفوق بنسبة 23% عدد الأمهات الأميات اللائي يستعن بهذه الخدمات. وفي مالي ارتفعت معدلات الاستعانة بهذه الخدمات بمقدار ثلاثة أضعاف بفضل محو أمية الأمهات.

إن الأمهات المتعلمات أفضل إلماماً بمخاطر بعض الأمراض وبالتالي يستطعن اتخاذ التدابير اللازمة للوقاية من الإصابة بها. ويمثل الالتهاب الرئوي السبب الرئيسي في وفاة الأطفال إذ يتسبب في 17% من إجمالي حالات الوفاة حول العالم. إن تمديد الفترة التعليمية للأمهات بسنة إضافية من شأنه أن يؤدي إلى انخفاض قدره 14% في معدلات إصابة الأطفال بالالتهاب الرئوي، مما يسمح بإنقاذ أرواح 000 160 طفل سنوياً. ويأتي الإسهال في المرتبة الرابعة بين الأمراض الفتاكة التي تقتل الأطفال إذ يتسبب في 9% من حالات وفاة الأطفال. ولو أن كافة النساء استكملن تعليمهن الابتدائي، لانخفضت معدلات الإصابة بالإسهال بنسبة 8% في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط؛ وفي حال إتمام التعليم الثانوي من شأن نسبة الانخفاض أن تبلغ 30%. وإن عدد الأطفال المطعمين ضد الديفتريا والتيتانوس والسعال الديكي من شأنه أن يزداد بنسبة 10% في حال إتمام كافة النساء التعليم الابتدائي في البلدان ذات الدخل المنخفض وفي بلدان الشريحة الدنيا للدخل المتوسط، وبنسبة 43% في حال إتمام التعليم الثانوي.

إن تعليم الأمهات يكتسي أهمية حيوية ليس فقط للحفاظ على صحة الأمهات أنفسهن بل كذلك للعناية بصحة أطفالهن. يتم تسجيل 800 حالة وفاة بين النساء يومياً أثناء الحمل والولادة لأسباب كان من الممكن اتقاؤها. فلو أن كل النساء استكملن تعليمهن الابتدائي لانخفض معدل الوفيات بين الأمهات بنسبة 66% ولتم إنقاذ 000 189 من الأرواح سنوياً. وفي منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وحدها من شأن إتمام جميع النساء مرحلة التعليم الابتدائي أن يؤدي إلى انخفاض عدد الوفيات بين الأمهات بمقدار 70%، مما يمثل إنقاذ 400 113 من أرواح النساء.

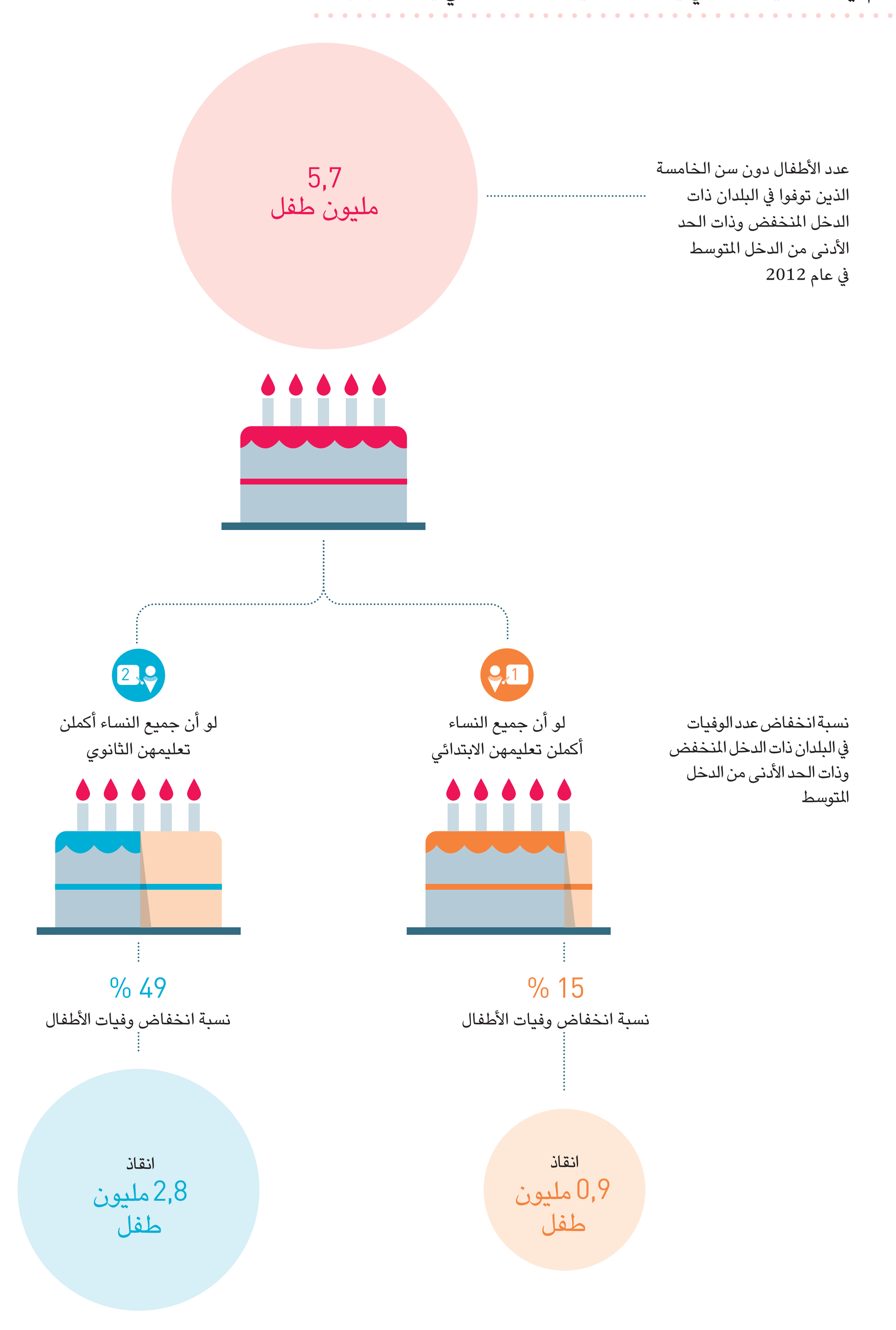
لقد أحرزت بعض البلدان تقدماً ملحوظاً. فبفضل جهود إصلاح قطاع التعليم التي تم تنفيذها في السبعينيات ، زاد متوسط عدد السنوات التي تقضيها الفتيات في المدرسة بمقدار 2.2 سنة في نيجيريا. وقد أدى ذلك إلى خفض معدل الوفيات بين الأمهات بنسبة 29%.

إن النهوض بالتعليم يمثل أداة ناجعة للإسهام في الحد من الإصابة بالأمراض المعدية مثل فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز. فالتعليم يساهم مثلاً في تعزيز التوعية بشأن سبل الوقاية من الإصابة بالفيروس. ففي جنوب وغرب آسيا وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى فإن عدد النساء المتعلمات قد فاق بنسبة 30% عدد النساء الأميات في ما يخص الوعي بحق المرأة في رفض العلاقات الجنسية أو المطالبة باستخدام الواقي الذكري عندما تعلم أن شريكها مصاب بمرض معدي جنسياً. وإن الحصول على المعلومات اللازمة عن مكان إجراء الاختبارات للكشف عن الإصابة بفيروس نقص المناعة البشرية يمثل الخطوة الأولى باتجاه العلاج إن لزم الأمر. إلا أنه ثبت أن 52% فقط من النساء غير المتعلمات في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى يعرفن أين يمكن لهن إجراء الاختبار مقابل 85% من النساء المتعلمات.

يعد مرض الملاريا من أخطر الأمراض الفتاكة في العالم ففي كل دقيقة يموت بسببه طفل في أفريقيا. ويلعب تحسين فرص الحصول على التعليم دوراً حيوياً لتأمين فعالية التدابير الوقائية من قبيل استخدام الأدوية أو الناموسيات المعالجة بالمبيدات الحشرية. ففي جمهورية الكونغو الديمقراطية التي يسجل فيها خمس حالات الوفاة بسبب الملاريا في العالم، أدى تعليم أرباب الأسر أو الأمهات إلى زيادة عدد الأسر التي تستخدم الناموسيات. ويؤدي ذلك بدوره إلى الحد من حالات الإصابة ولا سيما في المناطق التي يزداد فيها خطر انتقال العدوى. ففي هذه المناطق انخفض خطر تعرض الأطفال للإصابة بالطفيل المسبب للملاريا بنسبة 22% بعد حصول الأمهات على التعليم الابتدائي، وبنسبة 36% بعد حصول الأمهات على التعليم الثانوي.

انقاذ حياة الأطفال

التقدم في التحصيل الدراسي يقلل من وفيات الأطفال التي يمكن تجنبها





من شأن توفير التعليم الثانوي لجميع النساء اللواتي يعشن في البلدان الفقيرة أن يقلل من حالات التقزم بنسبة 26%

ويمثل التعليم، ولا سيما التعليم الذي يستهدف تمكين المرأة، مفتاح التغلب على مشكلة سوء التغذية التي تعد من الأسباب الكامنة المسؤولة عن 45% من الوفيات بين الأطفال. فالأمهات المتعلمات على علم بما ينبغي تطبيقه في المنزل من ممارسات صحية ونظيفة، وهن أقدر على كفالة توزيع موارد الأسرة على نحو يلبي الاحتياجات التغذوية للأطفال. ففي البلدان ذات الدخل المنخفض وبلدان الشريحة الدنيا للدخل المتوسط، من شأن توفير خدمات التعليم الابتدائي لكافة النساء أن يؤدي إلى انخفاض بنسبة 4% (أي 1.7 مليون طفل) في عدد حالات التقزم التي تعتبر مؤشراً هاماً لقياس درجة سوء التغذية، كما أن توفير التعليم الثانوي من شأنه أن يقلل من حالات التقزم بنسبة 26% أي 11.9 مليون طفل.

ولا يمكن بعد اكتمال السنة الأولى من العمر معالجة الآثار السلبية المؤثرة على حياة الفرد والناجمة عن سوء التغذية. وثبت أن عدد حالات التقزم المسجلة بين أطفال الأمهات اللائي بلغن مرحلة التعليم الثانوي أقل بنسبة 60% من عدد حالات التقزم المسجلة بين أطفال الأمهات غير المتعلمات.

التعليم يعزز قيام المجتمعات السليمة

إن التعليم يساعد الأفراد على فهم مبادئ الديمقراطية، كما يعزز التسامح والثقة اللذين يمثلان أساساً للديمقراطية، ويشجع الأفراد على المشاركة في العمل السياسي. ويضطلع التعليم كذلك بدور حيوي في ما يخص درء خطر تدهور البيئة، وفي ما يتعلق بالحد من نطاق الأسباب والآثار المرتبطة بتغير المناخ. كما أن التعليم من شأنه أن يساهم في تمكين المرأة لمساعدتها على تجاوز عقبات التمييز الممارس ضدها، وعلى المطالبة باحترام حقوقها.

إن التعليم يحسن فهم الأفراد للحياة السياسية وللسبل المتاحة أمامهم للمشاركة فيها. فمن خلال دراسة أجريت في 12 بلداً من البلدان الأفريقية جنوب الصحراء الكبرى اتضح أن 63% من الأفراد المحرومين من الالتحاق بالمدارس النظامية يفهمون معنى الديمقراطية، مقابل 71% من الحاصلين على التعليم الابتدائي و85% من الحاصلين على التعليم الثانوي. وكلما ارتفع مستوى التعليم كلما زاد الاهتمام بالشؤون السياسية والسعي إلى

الحصول على المعلومات. ففي تركيا مثلاً، ارتفعت نسبة الأفراد المهتمين بالسياسة من 40% من الحاصلين على تعليم ابتدائي إلى 52% من الحاصلين على تعليم ثانوي.

إن التعليم يعزز دعم الأفراد للديمقراطية، ولا سيما في المناطق التي شهدت مؤخراً عمليات انتقال نحو الديمقراطية. وفي دراسة تناولت 18 بلداً من البلدان الأفريقية جنوب الصحراء الكبرى، اتضح أن الحاصلين على تعليم ابتدائي عندما يبلغون سن التصويت يكون من شأنهم أن يدعموا الديمقراطية بأعداد تفوق بنسبة 1.5 أضعاف أعداد داعمي الديمقراطية من بين غير المتعلمين. وهذا التفوق في العدد من شأنه أن يبلغ الضعفين بالنسبة لمن اتموا مرحلة التعليم الثانوي.

إن المتعلمين أكثر إقبالاً على التصويت. فقد أثبتت دراسة أُجريت في 14 بلداً من بلدان أمريكا اللاتينية أن أعداد المصوتين من بين الحاصلين على التعليم الابتدائي والحاصلين على التعليم الثانوي فاقت أعداد المصوتين من غير المتعلمين بنسبة 5% و9% على التوالي. وقد اتضح أن تأثير التعليم كان أكبر من ذلك في البلدان التي سُجلت فيها مستويات تعليم أدنى مثل السلفادور وغواتيمالا وبيرو. ويشجع التعليم كذلك الأشكال الأخرى للمشاركة في الحياة السياسية. ففي الأرجنتين والصين وتركيا ثبت أن نسبة إقبال الحاصلين على التعليم الثانوي على توقيع عريضة أو مقاطعة أحد المنتجات يقدر بضعفي نسبة الإقبال على هذه التدابير من جانب الحاصلين على التعليم الابتدائي فقط.

إن التعليم يضطلع بدور أساسي لتوطيد الأواصر التي تجمع شمل الجماعات والمجتمعات. ففي أمريكا اللاتينية، اتضح أن أشكال عدم التسامح العرقي تتفشى بين الحاصلين على التعليم الثانوي بنسبة تقل عن 47% عن نسبة تفشيها بين الحاصلين على التعليم الابتدائي. وفي الدول العربية تبين أن نسبة ميل الحاصلين على التعليم الثانوي إلى عدم التسامح الديني أقل بمقدار 14% من نسبة ميل الحاصلين على التعليم الابتدائي إلى هذه الظاهرة. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى فإن مظاهر عدم التسامح إزاء المصابين بفيروس نقص المناعة البشرية تقل حدتها بنسبة 10% بفضل التعليم الابتدائي و23% بفضل التعليم الثانوي. وفي أوروبا الوسطى والشرقية ثبت أن أوجه عدم التسامح إزاء المهاجرين يقل انتشارها بنسبة 16% بين الحاصلين على تعليم ثانوي مقارنة بانتشارها بين الأفراد الذين لم يكملوا تعليمهم الثانوي.

ويساعد التعليم كذلك على تجاوز أشكال التمييز بين الجنسين التي تعتري أنماط السلوك السياسي بغية ترسيخ دعائم الديمقراطية. ففي الهند تبين أن تقليص الفجوة التعليمية الفاصلة بين الجنسين بنسبة 40% قد أدى إلى زيادة فرص ترشح النساء في الانتخابات البرلمانية بنسبة 16% كما أدى إلى زيادة نصيب المترشحات من الأصوات بنسبة 13%.

ويقلل التعليم من ظاهرة التغاضي عن الفساد، كما يساعد على بناء أنظمة للمساءلة. وقد بينت دراسة تم إجراؤها في 31 بلدا أن الحاصلين على التعليم الثانوي يتفوقون على غيرهم بمقدار السدس فيما يخص الإقبال على الشكوى من الخدمات الحكومية الرديئة.

ثبت في الأرجنتين والصين وتركيا أن احتمال إقدام المواطنين على توقيع عريضة يرتفع بمقدار الضعف إذا كانوا قد حصلوا على التعليم الثانوي.

إن زيادة فرص الالتحاق بالمدرسة وإتاحتها أمام الجميع تخفف من الشعور بالظلم في المجتمعات، وهو الشعور المتسبب في اندلاع الكثير من النزاعات واستمرارها. إلا أنه ينبغي التأكد من تحقيق المساواة بين كافة فئات المجتمع فيما يخص الانتفاع بفرص التعليم المتزايدة، وإلا فمن شأن الإحساس بالإجحاف أن يغذي الشعور بالإحباط. وقد أوضحت دراسة أجريت في 55 بلداً من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط أن تفاقم عدم المساواة في مجال التعليم بمقدار الضعفين قد أدى إلى زيادة احتمال نشوب النزاعات بمقدار يفوق الضعفين بانتقاله من 3.8% إلى 9.5%.

إن التعليم يسمح بتحسين مستوى المعرفة وغرس القيم وتعزيز المعتقدات وتعديل المواقف، وهو يمثل بالتالي أداة قوية لتغيير أنماط الحياة والسلوك التي تؤثر سلباً على البيئة. ومن أهم السبل لزيادة الوعي بأهمية البيئة والاهتمام بها من خلال التعليم هو تحسين فهم العلوم ذات الصلة بتغير المناخ والقضايا البيئية الأخرى. في دراسة أجريت في 57 بلداً تبين أن الطلاب المتفوقين في المواد العلمية أكثر إدراكاً للقضايا المعقدة المتعلقة بالبيئة. وفي دراسة أخرى أُجريت في 29 بلداً أغلبها من البلدان ذات الدخل المرتفع، اتضح أن نسبة المهتمين بالبيئة من بين الحاصلين على تعليم دون المستوى الثانوي تساوي 25% مقابل 46% فيما يخص الحاصلين على تعليم ثانوي و37% بالنسبة للحاصلين على التعليم العالي.

وللتعليم كذلك أهمية حاسمة لمساعدة الأفراد على التأقلم مع تبعات تغير المناخ، ولا سيما في أشد البلدان فقراً حيث يمثل المزارعون الذين يعتمدون على مياه الأمطار أكثر الفئات تعرضاً للمخاطر التي تهدد سبل معيشتهم. وفي إثيوبيا ثبت أن الاستفادة بست سنوات من التعليم تزيد بنسبة 20% من قدرة المزارعين على التكيف مع تغير المناخ من خلال تمكينهم من استخدام تقنيات مثل ممارسات صون التربة وتغيير مواعيد الاستزراع وتنويع أصناف المحاصيل.

التعليم المبكر حصانة للمرأة

النساء اللاتي قطعن شوطاً متقدماً في التعليم لا يُرجح أن يتزوجن أو يلدن في وقت مبكر

الزواج المبكر

% 14
من الزيجات المبكرة تنخفض لو أن جميع الفتيات حصلن على التعليم الابتدائي



% 64
من الزيجات المبكرة تنخفض لو أن جميع الفتيات حصلن على التعليم الثانوي

الزيجات المبكرة لجميع الفتيات في سن 15 سنة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا



2 867 000



2 459 000



1 044 000

الولادة المبكرة

% 10
من الحمل المبكر ينخفض لو أن جميع الفتيات يحصلن على التعليم الابتدائي



% 59
من الحمل المبكر ينخفض لو أن جميع الفتيات يحصلن على التعليم الثانوي

الولادة المبكرة لجميع الفتيات في سن 17 سنة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وغرب آسيا



3 397 000



3 071 000



1 393 000

معدل الخصوبة*

متوسط عدد الأولاد للمرأة الواحدة في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى:



دون تعليم



6,7



تعليم ابتدائي



5,8



تعليم ثانوي



3,9

* معدل الخصوبة هو متوسط عدد الأطفال الذين يولدون لامرأة خلال حياتها.

من شأن التعليم أن يساهم في تمكين المرأة بحيث تصبح قادرة على المطالبة بحقوقها وعلى تجاوز العقبات التي تحول دون تمتعها بنصيب عادل من ثمار التقدم الشامل المحرز. وفي عداد حقوق المرأة يأتي حقها في اختيار زوجها. ففي الهند تزداد فرصة المرأة في التمتع بحقها في اختيار زوجها بنسبة 30% في حال حصولها على تعليم ثانوي مقارنة بغيرها من النساء ذوات مستويات أدنى من التعليم.

كما أن تأمين بقاء الفتيات في المدرسة يعتبر من أنجع السبل لمنع ظاهرة زواج الأطفال. فلو أن جميع الفتيات استكملن تعليمهن الابتدائي في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وفي جنوب وغرب آسيا، لانخفض عدد الفتيات اللائي يتم تزويجهن قبل سن الخامسة عشرة بنسبة 14%، وفي حال إتمام المرحلة الثانوية فمن شأن عددهن أن ينخفض بنسبة 64% (الرسم البياني: التعليم يحد من حالات الزواج المبكر والولادة المبكرة).

وإن قضاء فترات أطول في المدرسة يعزز الثقة بالنفس لدى الفتيات ويمكنهن من اعتماد الخيارات المناسبة لتفادي المخاطر الصحية المترتبة على الإنجاب المبكر والولادات المتتالية عن كثب. وحالياً فإن الإنجاب قبل سن السابعة عشرة يمثل خطراً يحدق بسُبع الفتيات اللائي يعشن في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أو في جنوب وغرب آسيا. وفي هذه المناطق يقدَر أن من شأن عدد حالات حمل الفتيات أن ينخفض بنسبة 10% في حال حصول كافة الفتيات على تعليم ابتدائي، ومن شأن هذا العدد أن ينخفض بنسبة 59% لو أن جميع الفتيات تمتعن بتعليم ثانوي، مما يمثل انخفاضاً في عدد حالات الإنجاب المبكر بمقدار مليوني حالة.

وكلما ارتفع مستوى تعليم المرأة قل عدد أطفالها في العادة مما يخدم مصلحة الأطفال والأسر والمجتمع بصفة عامة.

ويرجع ذلك ضمن أسباب أخرى إلى أن التعليم يجعل المرأة أقدر على التحكم في حجم الأسرة. ففي باكستان، تبين أن 30% فقط من النساء غير المتعلمات يعتبرن أن بإمكانهن التحكم في عدد الأطفال، مقارنة بنسبة 52% في ما يخص النساء اللائي حصلن على تعليم ابتدائي و63% في ما يخص النساء اللائي أتممن المرحلة الأولى من التعليم الثانوي.

وفي بعض المناطق مثل التعليم عاملاً رئيسياً لتحقيق نقلة ديموغرافية. إلا أن ثمة مناطق أخرى من العالم لم تلحق بالركب بعد ولا سيما في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إذ يبلغ متوسط عدد الولادات الطبيعية 5.4 ولادة لكل امرأة، ويرتفع هذا العدد إلى 6.7 بالنسبة للنساء غير المتعلمات، وينخفض العدد إلى 5.8 لدى النساء اللائي حصلن على تعليم ابتدائي، ويتقلص إلى أقل من النصف ليبلغ 3.9 بالنسبة للنساء الحاصلات على تعليم ثانوي.

الخلاصة

إن الأدلة الدامغة المعروضة في هذا الفصل تبرهن على أن التعليم من شأنه أن يعجل من وتيرة التقدم المحرز باتجاه تحقيق الأهداف الإنمائية الأخرى. ويبين هذا الفصل كذلك أفضل السبل للاستفادة من منافع التعليم الكامنة ولا سيما من خلال تأمين الفرص للجميع للتمتع بتعليم جيد أياً كانت الظروف الشخصية للأفراد. وبالنظر إلى التأثير القوي الذي ينفرد به التعليم ينبغي إدراجه في صلب إطار التنمية لما بعد 2015، وإدماجه في الخطط التي يضعها المسؤولون عن السياسة العامة في البلدان الفقيرة والغنية على حد سواء.

يجب أن يحظى التعليم بأهمية مركزية في الخطة الخاصة بمرحلة ما بعد عام 2015 انطلاقاً من قدرته على تحويل حياة الناس



الجزء 3: دعم المعلمين لإنهاء أزمة التعلم

يسهم نقص الاهتمام بنوعية التعليم والإخفاق في الوصول إلى الفئات المهمشة في نشوء أزمة تعلم تستلزم اهتماماً عاجلاً. فهناك في شتى أنحاء العالم 250 مليون طفل – والعديد منهم ينتمون إلى خلفيات محرومة – لا يتعلمون حتى المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، ناهيك عن المهارات الأخرى التي يحتاجون إليها للعثور على عمل لائق وتأمين سبل عيشهم.

ولحل أزمة التعلم، يجب أن يحظى جميع الأطفال بمعلمين مدربين ومتحمسين للعمل ولديهم متعة التدريس والقدرة على تحديد ودعم المتعلمين الضعفاء، كما يجب أن تكون هناك نظم تعليمية ذات إدارة جيدة تدعم هؤلاء المعلمين.

وكما يبين هذا التقرير، يمكن للحكومات أن تزيد الانتفاع بالتعليم مع التأكد أيضاً من تحسن التعلم لدى الجميع. أما خطط التعليم الوطنية التي تحظى بالتمويل الكافي وترمي صراحة إلى تلبية احتياجات المحرومين وتضمن الانتفاع المتكافئ بالمعلمين المدربين تدريباً جيداً، فيجب أن تكون أولوية من أولويات السياسات في هذا المجال. ومن أجل استقطاب أفضل المعلمين والحفاظ عليهم باعتبارهم وسيلة للحد من أزمة التعلم، يجب أن يقوم صانعو السياسات بعملية توازن دقيقة (انظر الرسم الإيضاحي).

وللتأكد من أن جميع الطلاب يتعلمون، يحتاج المعلمون أيضاً إلى الدعم خلال وضع المناهج الدراسية الملائمة ونظام التقييم المناسب الذي يولي اهتماماً خاصاً لاحتياجات الأطفال في الصفوف الأولى، أي عندما يكون أضعف الأطفال معرضين لخطر التسرب من المدرسة. ويجب ألا يكتفي المعلمون بتعليم الأساسيات، إذ يتعين عليهم أيضاً أن يساعدوا الأطفال على اكتساب المهارات الهامة القابلة للتحويل لتمكينهم من أن يصبحوا مواطنين عالميين مسؤولين.



المحرومون هم الأكثر تأثراً بأزمة التعلّم

إن التحسينات المرتبطة بجودة التعليم لم تواكب دوماً المكاسب الهائلة التي تسنى تحقيقها خلال العقد الماضي في مجال الانتفاع بالتعليم. فثمة بلدان عديدة تعجز عن ضمان اكتساب الأطفال حتى أبسط المهارات الأساسية في القراءة والرياضيات. ويُعد المحرومون أكثر الفئات عرضةً للتأثر بهذا الوضع بسبب النقص في أعداد المعلمين المدرَّبين، والأعباء التي ترزح البنى الأساسية تحت وطأتها، وعدم ملاءمة المواد المتوافرة. ومع ذلك، بإمكان البلدان أن تزيد معدلات الالتحاق بالمدارس وأن تضمن أيضاً اتسام التعلّم بقدر أكبر من التكافؤ.

معالجة أزمة التعلّم العالمية باتت ضرورة ملحّة

من بين الأطفال الذين بلغوا سن التعليم الابتدائي في العالم والبالغ عددهم 650 مليوناً، لا يتعلم 250 مليون طفل على الأقل ما يلزمهم من مهارات أساسية في القراءة والرياضيات. ويشمل هذا العدد 120 مليون طفل تقريباً لم يلتحقوا يوماً بالتعليم الابتدائي أو التحقوا به لفترة قصيرة ولم يبلغوا حتى الصف الرابع. أما العدد المتبقي، أي 130 مليوناً، فيشمل أطفالاً ملتحقين بالتعليم الابتدائي ولكنهم لم يكتسبوا المعايير الدنيا للتعلّم. ويعجز هؤلاء الأطفال في الكثير من الأحيان عن فهم جملة بسيطة وهم يفتقرون بالتالي إلى المهارات اللازمة للانتقال إلى التعليم الثانوي.

وتوجد فروق كبيرة بين المناطق من حيث التحصيل الدراسي. ففي أمريكا الشمالية وأوروبا الغربية، يبقى 96% من الأطفال في المدرسة حتى الصف الرابع ويكتسبون المعايير الدنيا للقراءة. وينطبق ذلك على ثلث الأطفال فقط في جنوب وغرب آسيا، وعلى خمسَي الأطفال في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى (الشكل 13). وتضم هاتان المنطقتان أكثر من ثلاثة أرباع الأطفال الذين لا يتخطون المستوى الأدنى للتعلّم.

وباتت أزمة التعلّم منتشرة على نطاق واسع إذ يفيد تحليل جديد بأن ما يقل عن نصف عدد الأطفال في 21 بلداً من البلدان الخمسة والثمانين التي تتوافر بيانات شاملة بشأن يتعلمون المهارات الأساسية. وتقع 17 بلداً من هذه البلدان الأحد والعشرين في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. أما البلدان الأربعة المتبقية، فهي الهند وموريتانيا والمغرب وباكستان.

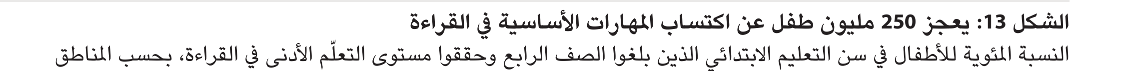
إن التكاليف المرتبطة بالأطفال الذين لا يتعلمون المهارات الأساسية والبالغ عددهم 250 مليوناً تساوي 129 مليار دولار أمريكي

وتترتب على أزمة التعلّم هذه تكاليف لا تؤثر سلباً على الطموحات المستقبلية للأطفال فحسب، بل تؤثر سلباً أيضاً على الوضع المالي الراهن للحكومات. فالتكاليف المرتبطة بالأطفال الذين لا يتعلمون المهارات الأساسية والبالغ عددهم 250 مليوناً تساوي 129 مليار دولار أمريكي أو ما يعادل 10% من الإنفاق العالمي على التعليم الابتدائي.

الفروق المسجلة على الصعيد العالمي تحجب أوجه تفاوت كبيرة داخل البلدان

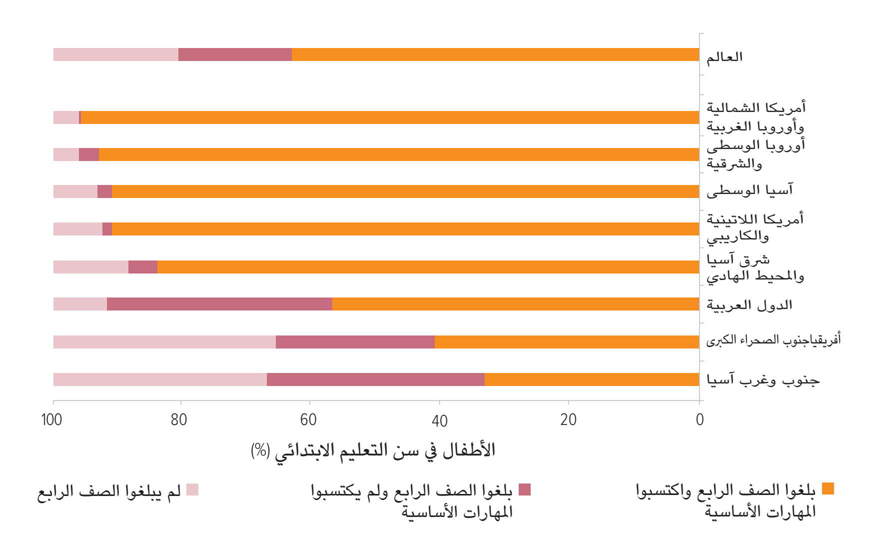
تعطي متوسطات الأرقام الخاصة بالتحصيل الدراسي صورة عامة عن نطاق أزمة التعلّم ولكنها قد تخفي فروقاً شاسعة داخل البلدان. فبسبب الفقر ونوع الجنس والموقع الجغرافي واللغة والأصل الإثني والإعاقة وغير ذلك من العوامل، قد يكون





الشكل 13: يعجز 250 مليون طفل عن اكتساب المهارات الأساسية في القراءة

النسبة المئوية للأطفال في سن التعليم الابتدائي الذين بلغوا الصف الرابع وحققوا مستوى التعلّم الأدنى في القراءة، بحسب المناطق



ملاحظات: يستند تعريف الأطفال الذين بلغوا الصف الرابع إلى منهجية النسبة المتوقعة لإتمام الفوج للمرحلة التعليمية. أما التعريف الخاص بتحقيق مستوى التعلّم الأدنى، فيستند إلى عملية تثبيت يجري فيها تحويل النتائج المستمدة من شتى الاستقصاءات إلى مقياس مشترك.

المصادر: حسابات أجراها الفريق المعني بالتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع استناداً إلى ما يلي: (1) النسبة المتوقعة لبقاء الفوج في التعليم حتى الصف الرابع: قاعدة بيانات معهد اليونسكو للإحصاء؛ (2) نتائج التعلّم: Altinok (2013a)، باستخدام بيانات من دراسة PIRLS لعام 2011، والدراسة الصادرة عن تجمع SACMEQ في عام 2007، والاستقصاء الخاص ببرنامج PASEC للفترة 2004–2008، ودراسة SERCE لعام 2006؛ تحليل أجراه في عام 2012 فريق الاستقصاء المعني بتحديد نسبة القيد بحسب العمر (ASER) في الهند، وفريق الاستقصاء المعني بتحديد نسبة القيد بحسب العمر في باكستان.

الدعم الذي يحصل عليه بعض الأطفال في المدارس لغرض تحسين تعلّمهم أقل من الدعم الذي ينتفع به الأطفال الآخرون.

ويؤثر الوضع الاقتصادي للأسرة تأثيراً كبيراً على قدر المعارف التي يكتسبها الطفل. ويظهر تحليل خاص بعشرين بلداً أفريقياً أُجري لأغراض إعداد تقرير هذا العام أن الأطفال من الأسر الأكثر ثراءً يحظون بفرصة أكبر لا فقط لإكمال التعليم المدرسي، بل أيضاً لبلوغ مستوى أدنى من التعلّم. وفي المقابل، تبين في 15 بلداً من البلدان المعنية أن طفلاً واحداً فقط من أصل كل خمسة أطفال ينتمون إلى أسر فقيرة يبلغ الصف الأخير ويتعلّم المهارات الأساسية.

ومع أن أمريكا اللاتينية تتسم عادةً بأداء أفضل، فإن أطفال الفئات المحرومة في هذه المنطقة يحققون هم أيضاً نتائج أسوأ بكثير من النتائج التي يحققها أقرانهم من الأسر الأكثر ثراءً. ففي السلفادور، يتمكن 42% من أطفال الأسر الأشد فقراً من إكمال التعليم الابتدائي واكتساب المهارات الأساسية. وتصل هذه النسبة إلى 84% في صفوف الأطفال المنتمين إلى الأسر الأكثر ثراءً.

وتواجه الفتيات المنتميات إلى أسر فقيرة بعضاً من أشد أشكال الحرمان، وهو أمر يدل على أنه توجد حاجة ملحّة إلى معالجة أوجه التفاوت بين الجنسين من خلال السياسات التعليمية. وعلى سبيل المثال، تشير البيانات في بنين إلى أن 60% تقريباً من الفتيان المنتمين إلى أسر ثرية يبقون في المدرسة ويكتسبون مهارات الحساب الأساسية. وتبلغ هذه النسبة 6% في صفوف الفتيات المنتميات إلى أسر فقيرة.

ويُعد السكن في منطقة محرومة، ولا سيما في المناطق الريفية التي غالباً ما تفتقر إلى المعلمين وموارد التدريس، عقبة كبيرة تجعل من الصعب الانتفاع بالتعليم. ففي جمهورية تنزانيا المتحدة، يتمكن 25% فقط من أطفال الأسر الفقيرة في المناطق الريفية من اكتساب المهارات الأساسية، مقابل 63% فيما يخص أطفال الأسر الثرية في المناطق الحضرية. وفي بعض بلدان أمريكا اللاتينية مثل السلفادور وغواتيمالا وبنما وبيرو، يزيد الفرق بين طلبة المناطق الريفية وطلبة المناطق الحضرية من حيث التحصيل الدراسي في الرياضيات والقراءة على 15 نقطة مئوية.

وتظهر أشكال الحرمان المتصلة بالموقع الجغرافي في الصفوف الأولى وتتسع في مراحل التعليم اللاحقة. وتبين في غانا، في عام 2011، أن احتمالات بلوغ المستوى الأدنى من المهارات المتعلقة باللغة الإنجليزية بين طلبة المناطق الحضرية زادت على احتمالات أطفال الأرياف بمقدار الضعف في إطار الصف الثالث، وبأكثر من ثلاثة أمثال في إطار الصف السادس.

وغالباً ما يؤدي الفقر ونوع الجنس إلى تفاقم حدة أوجه الحرمان المتصلة بالموقع الجغرافي. ففي إقليم بلوشستان بباكستان، كان 45% فقط من أطفال الصف الخامس قادرين على حل عملية طرح حسابية بين رقمين يزيدان على 10، مقابل 73% في إقليم البنجاب الأكثر ثراءً. وفي حين أن ما يناهز ربع عدد الفتيات المنتميات إلى أسر فقيرة في بلوشستان تمكن من اكتساب مهارات الحساب الأساسية، فإن أداء الفتيان المنتمين إلى الأسر الثرية في هذا الإقليم كان أفضل بكثير وقارب المتوسط المسجل في إقليم البنجاب.

وتزداد حدة التمييز الذي تواجهه بعض جماعات السكان الأصليين أو الجماعات الإثنية بسبب الواقع المتمثل في أن اللغة المستخدمة في قاعة الدراسة قد لا تكون اللغة التي تستخدمها هذه الجماعات. وتبين في بيرو، في عام 2011، أن احتمالات تحقيق الأشخاص الناطقين باللغة الإسبانية نتائج مرضية في القراءة تزيد بأكثر من سبعة أمثال على احتمالات تحقيق الأشخاص الناطقين باللغات الأصلية هذا النوع من النتائج. ومن شأن البرامج الثنائية اللغة المعدة جيداً والتي يوفرها معلمون مؤهلون أن تساعد الأطفال في التغلب على هذه الصعوبات.

ويُعد الأطفال الذين يكتسبون قدراً أقل من المعارف أكثر عرضةً لترك المدرسة في سن مبكرة. فالأطفال الذين نالوا درجات أدنى في الرياضيات في سن الثانية عشرة هم في إثيوبيا والهند وبيرو وفيتنام أكثر عرضةً من الآخرين لترك المدرسة عند بلوغهم سن الخامسة عشرة. وينطبق ذلك على كل بلد من البلدان الأربعة المعنية. وفي فيتنام على سبيل المثال، تبين أن ما يقارب نصف عدد الأطفال الأضعف أداءً في سن الثانية عشرة تركوا المدرسة عند بلوغهم سن الخامسة عشرة. ولكن طفلاً واحداً فقط من بين كل خمسة أطفال جيدي الأداء تسرب من المدرسة في سن الخامسة عشرة.

وإلى جانب ذلك، فإن الصعوبات التي يواجهها الأطفال في الالتحاق بالمدرسة والبقاء فيها تلازمهم حتى بلوغهم مرحلة التعليم الثانوي. وفي جنوب أفريقيا مثلاً، توجد فروق كبيرة في التعلّم بين الأغنياء والفقراء، إذ لا يتمكن إلا 14% من المراهقين الفقراء من بلوغ المستوى الأدنى المطلوب في مادة الرياضيات، وهو أداء شبيه بأداء الطلبة الفقراء في غانا التي تقل ثروتها عن خمس ثروة جنوب أفريقيا. ولكن هذه الفروق في التعلّم ليست أمراً محتماً. وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن التحسن الكبير في مستويات التعلّم الذي شهدته بوتسوانا يُعزى بصورة كبيرة إلى أن الفجوة بين الأغنياء والفقراء باتت أضيق بكثير مما كانت عليه سابقاً.

وفي بعض البلدان، تصبح الهوة بين الأغنياء والفقراء أكثر وضوحاً للعيان في الصفوف الدراسية اللاحقة. ففي شيلي على سبيل المثال، تكون هذه الهوة ضيقة في الصف الرابع وتتسع فيما بعد بدليل أن 77% من طلبة الأسر الثرية يحققون المستوى الأدنى من الأداء المطلوب عند بلوغهم الصف الثامن، مقابل 44% فيما يخص طلبة الأسر الفقيرة.

البلدان الغنية تعجز أيضاً عن تمكين الفئات المهمشة من التعلّم

في حين تحقق البلدان الغنية عادةً نتائج أفضل على صعيد التحصيل الدراسي، فإن النظم التعليمية لهذه البلدان تعجز أيضاً عن تلبية احتياجات عدد كبير من الأقليات. فعلى سبيل المثال، كان لما يزيد على 10% من طلبة الصف الثامن في النرويج وإنجلترا أداء دون المستوى المطلوب في مادة الرياضيات خلال عام 2011.

وإن التدابير التي أثبتت بها عدة بلدان في شرق آسيا، منها اليابان وجمهورية كوريا وسنغافورة، أن من الممكن معالجة أشكال الحرمان التي يعاني منها الفقراء، لا تقابلها تدابير مماثلة في بعض بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي وفي البلدان العربية الثرية. فحظوظ طالب فقير في عمان في اكتساب المعايير الدنيا للتعلّم هي مماثلة لحظوظ الطلبة في البلدان الأقل ثراءً من عمان مثل غانا. وفي نيوزيلندا، تمكن ثلثا الطلبة الفقراء فقط من اكتساب المعايير الدنيا للتعلّم، مقابل 97% فيما يخص طلبة الأسر الغنية.

وبالنسبة إلى الطلبة من أبناء المهاجرين، فهم معرضون بدرجة كبيرة لخطر التهميش في مجال التعليم، الأمر الذي يؤدي إلى تراجع مستويات التحصيل الدراسي في صفوفهم. ففي فرنسا وألمانيا والمملكة المتحدة، يكتسب أكثر من 80% من الطلبة الذي يبلغون من العمر 15 سنة المعايير الدنيا للقراءة. ولكن أداء الطلبة المهاجرين ضعيف للغاية مقارنةً بأداء الطلبة الآخرين. ففي المملكة المتحدة، لا تزيد نسبة الطلبة المهاجرين الذين يفوق أداؤهم المستوى الأدنى المطلوب على المتوسط المسجل في تركيا. أما في ألمانيا، فيحقق الطلبة المهاجرون أداء مماثلاً لأداء الطلبة في شيلي. ويواجه الطلبة المهاجرون في فرنسا صعوبات كبيرة بدليل أن أقل من 60% منهم يتخطون المستوى الأدنى المطلوب، وهي نسبة مطابقة للمتوسط المسجل في صفوف طلبة المكسيك.

استطاع أقل من 60% من المهاجرين في فرنسا تخطي المستوى الأدنى المطلوب في مجال التعلّم

وكثيراً ما يعاني أطفال السكان الأصليين في البلدان المرتفعة الدخل من أشكال الحرمان، ولا تزال الفروق في نتائج التعلّم بينهم وبين سائر الأطفال على حالها. ففي أستراليا، تمكن حوالى ثلثي طلبة السكان الأصليين من بلوغ المستوى الأدنى المطلوب في الصف الثامن بين فترة العامين 1994–1995 وعام 2011، مقابل نسبة تناهز 90% في صفوف أقرانهم من غير السكان الأصليين.

تحسين التعلّم وزيادة معدلات الالتحاق بالتعليم

غالباً ما يُقال إن زيادة أعداد الأطفال الملتحقين بالمدارس الابتدائية في البلدان الأفقر من غيرها تؤدي إلى تردي جودة التعليم. ولكن على الرغم من أن أعداداً كبيرة من الأطفال لا يتعلمون المهارات الأساسية، فإن بعض البلدان تمكنت من إلحاق المزيد من الأطفال بالمدارس واستطاعت في الوقت عينه ضمان اكتساب هؤلاء الأطفال ما يلزمهم من معارف. وما يثير الدهشة بوجه خاص في هذا التوازن هو أن الطلبة الجدد ينتمون في الكثير من الأحيان إلى أسر مهمشة. ومع ذلك، لا يزال ثمة الكثير مما ينبغي القيام به لسد الفجوة في مجال التعلّم على نحو أسرع، وذلك حتى في البلدان الأكثر ثراءً من غيرها.

وأحرزت جمهورية تنزانيا المتحدة تقدماً كبيراً فيما يخص أعداد الطلبة الذين يتمون المرحلة الابتدائية، وهو أمر يُعزى جزئياً إلى خطوة إلغاء الرسوم الخاصة بالمدارس الابتدائية في عام 2001. فبين عامَي 2000 و2007، ارتفعت نسبة الأطفال الذين أكملوا تعليمهم الابتدائي من 1/2 إلى 2/3 تقريباً، في حين ازدادت نسبة الأطفال الذين يتعلمون المهارات الأساسية في الرياضيات من 19% إلى 36%. ويعني ذلك أن ما يقارب 1.5 مليون طفل إضافي يكتسبون المهارات الأساسية. ومع أنه من غير المقبول ألا يتمكن 27% من الطلبة الملتحقين بالمدارس من اكتساب المهارات الأساسية، فإن الواقع المتمثل في أن المشكلات المرتبطة بالجودة كانت قائمة في عام 2000 يشير إلى أن هذه المشكلات متأصلة في النظام التعليمي وليس لها ارتباط مباشر باتساع نطاق التعليم.

وفي ملاوي وأوغندا، لم يُسجل تحسّن كبير لا في معدلات الالتحاق بالتعليم ولا في جودة التعليم بين عامَي 2000 و2007، كما اتسعت الفجوة في مجال التعلّم بين الأغنياء والفقراء. ويواجه هذان البلدان تحدياً ثلاثي الأبعاد إذ يتعين عليهما زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم وتحسين جودة التعليم وتعزيز الإنصاف فيه.

وفيما يتعلق بالجهود المبذولة لزيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الثانوي، فلم تفضِ دوماً إلى تعزيز التعلّم وإنصاف المحرومين. ففي المكسيك، ارتفعت معدلات الالتحاق بالتعليم وازدادت نسبة الأطفال الذين يفوق أداؤهم المستوى الأدنى المطلوب من 1/3 في عام 2003 إلى 1/2 في عام 2009. كما ساعدت برامج الحماية الاجتماعية المخصصة للأسر المحرومة على تحسين نتائج التعلّم في صفوف طلبة الأسر الثرية وطلبة الأسر الفقيرة على حد سواء. ولكن الوضع كان مختلفاً في غانا: ففي حين ارتفعت معدلات القيد بالتعليم الثانوي في هذا البلد من 35% في عام 2003 إلى 46% في عام 2009، وسُجل ارتفاع بمقدار 10 نقاط مئوية في أداء الطلبة في مادة الحساب، فإن الفجوات بين الجنسين في مجال التعلّم ازدادت بما يزيد على الضعف. ولم تستطع أشد الفئات فقراً الاستفادة مما أُنجز من خطوات إيجابية.

وشهدت ماليزيا اتجاهاً مثيراً للقلق بوجه خاص جمع بين تردي نتائج التعلّم واتساع نطاق أوجه التفاوت وازدياد عدد المراهقين غير الملتحقين بالتعليم. ففي عام 2003، كان أداء الغالبية العظمى من الطلبة المراهقين، فقراءً وأثرياءً، أفضل من المستوى الأدنى المطلوب. ولكن نسبة الفتيان المنتمين إلى أشد الأسر فقراً الذين تمكنوا من بلوغ المستوى الأدنى المطلوب في عام 2011 قاربت 50% فقط. وكانت هذه النسبة تزيد على 90% في عام 2003. وفي حين أن نتائج الفتيان الفقراء في ماليزيا كانت مماثلة لنتائج الطلبة ذوي الأداء المتوسط في الولايات المتحدة، فإنها باتت مماثلة لنتائج الطلبة ذوي الأداء المتوسط في بوتسوانا.

تردي جودة التعليم يؤدي إلى انتشار الأمية

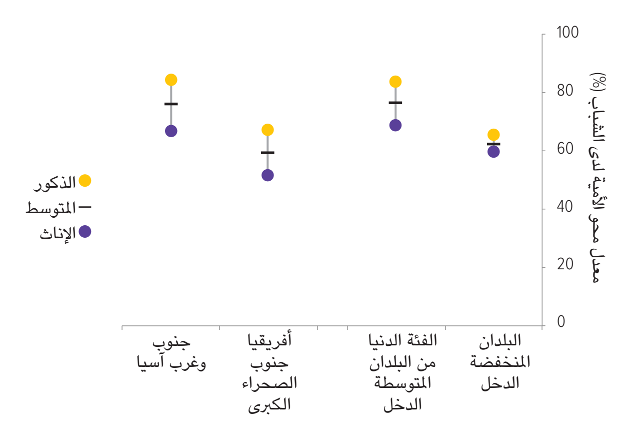
ترتبط جودة التعليم المتاح في فترة الطفولة ارتباطاً وثيقاً بمعدل القرائية لدى الشباب. ويظهر تحليل جديد أُجري لأغراض إعداد هذا التقرير ويرتكز على التقييمات المباشرة لمهارات القرائية في عدد من الاستقصاءات الأسرية أن مشكلة الأمية هي أكثر انتشاراً في صفوف الشباب مما كان يُعتقد. فحوالى 175 مليون شاب وشابة في البلدان المنخفضة الدخل وفي الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل، أو ما يقارب ربع العدد الإجمالي للشباب، لا يستطيعون قراءة جملة بسيطة بأكملها أو جزء منها. وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، يعجز 40% من الشباب عن القيام بذلك (الشكل 14).

يعجز ربع عدد الشباب في البلدان المنخفضة الدخل وفي الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل عن قراءة جملة

وتُعد الشابات أشد الفئات تأثراً بمشكلة الأمية إذ يشكلن 61% من مجموع الشباب الذين يفتقرون إلى مهارات القرائية. وفي جنوب وغرب آسيا، تمثل النساء ثلثي الشباب الذين لا يستطيعون القراءة.

ويتجلى مدى انتشار مشكلة الأمية عند إجراء مقارنات فيما بين البلدان. ففي تسعة من البلدان الأحد والأربعين المشمولة

الشكل 14: أقل من ثلاثة أرباع الشباب في البلدان المنخفضة الدخل وفي الفئة الدنيا
من البلدان المتوسطة الدخل يجيدون القراءة والكتابة والحساب



المصدر: تحليل أجراه الفريق المعني بالتقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2013)، استناداً إلى بيانات الاستقصاء السكاني والصحي

بالتحليل والتي تندرج في فئة البلدان المنخفضة الدخل وفي الفئة الدنيا من البلدان المتوسطة الدخل، يفتقر أكثر من نصف عدد الشباب المتراوحة أعمارهم بين 15 و24 عاماً إلى مهارات القرائية. وتقع جميع هذه البلدان في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

ويؤكد التحليل الفرضية التي تفيد بأنه يتعين على الأطفال أن يمضوا أربع سنوات على الأقل في المدرسة ليكتسبوا مهارات القرائية. فما يقارب 77% من الأشخاص الذين أمضوا أربع سنوات أو أقل في المدرسة يعجزون عن قراءة جملة بسيطة بأكملها أو جزء منها. وفي تسعة من البلدان الأحد والأربعين المشمولة بالتحليل، أمضى أكثر من نصف عدد الشباب أربع سنوات في المدرسة على الأكثر، ويفتقر جميع هؤلاء الأشخاص تقريباً إلى مهارات القرائية.

ولكن إمضاء خمس أو ست سنوات في المدرسة، أو ما يعادل دورة كاملة من التعليم الابتدائي في بعض النظم التعليمية، لا يكفل اكتساب الطلبة لمهارات القرائية. ففي البلدان الأحد والأربعين المشمولة بالتحليل، لا يزال حوالى 20 مليون شاب وشابة يعجزون عن قراءة جملة بسيطة بأكملها أو جزء منها. ويعادل هذا الرقم شخصاً واحداً من بين كل ثلاثة أشخاص يتركون المدرسة بعد بلوغ الصف الخامس أو السادس.

وإلى جانب ذلك، فإن احتمال اكتساب الشباب المنتمين إلى الأسر الأفقر لمهارات القرائية يقل بكثير عن احتمال اكتساب الشباب الآخرين لهذه المهارات. وتبين في البلدان التي أُجري تحليل بشأنها أن أكثر من 80% من الشباب المنتمين إلى أسر غنية يستطيعون قراءة جملة بسيطة في 32 بلداً، وأن 80% من الشباب الفقراء لا يستطيعون القيام بذلك إلا في أربعة بلدان. واتضح في المقابل أن أقل من 50% من الشباب الفقراء يستطيعون قراءة جملة بسيطة في 22 بلداً، وأن نسبة الشباب

الأغنياء القادرين على قراءة جملة من هذا النوع لا تقل عن 50% إلا في النيجر. وفي عدة بلدان منها الكامرون وغانا ونيجيريا وسيراليون، يزيد الفرق في معدلات القرائية بين الشباب الأغنياء والشباب الفقراء على 50 نقطة مئوية.

وتشتد الصعوبات التي يواجهها الطلبة في اكتساب المهارات الأساسية بسبب الفقر ونوع الجنس والموقع الجغرافي والأصل الإثني. وفي السنغال، كانت 20% فقط من الشابات الريفيات قادرات على قراءة الأمور التي يحتجن إليها في حياتهن اليومية في عام 2010، مقابل 65% فيما يخص شبان المناطق الحضرية. وفي إندونيسيا، تتمتع نسبة 100% تقريباً من الشابات الغنيات في إقليم بالي بمهارات القرائية، في حين أن 60% فقط من النساء الفقيرات في إقليم بابوا يتمتعن بهذه المهارات.

وصحيح أن هذه النتائج تبرز الآثار المشتركة للفقر والعزلة والتمييز والممارسات الثقافية، ولكنها تسلط الضوء أيضاً على إخفاق السياسات التعليمية في توفير فرص التعلّم لأشد الفئات حرماناً، كما تدل على الحاجة الملحّة إلى إعطاء فرصة ثانية لهذه الفئات.

وثمة مؤشرات تحسُّن تدعو إلى التفاؤل فيما يخص معدل القرائية لدى الشباب. فبفضل اتساع نطاق التعليم الابتدائي خلال العقد الماضي، ارتفع معدل القرائية في صفوف الشباب بإثيوبيا من 34% في عام 2000 إلى 52% في عام 2011. وتحسَّن هذا المعدل أيضاً في نيبال، ولا سيما في صفوف الشباب الأشد حرماناً الذين لم يكن لديهم سوى مستوى متدن جداً من مهارات القرائية في مراحل التعليم الأولى. كما ارتفع معدل القرائية في صفوف الشابات الفقيرات من 20% في عام 2001 إلى 55% في عام 2011.

وإلى جانب ذلك، إن المعلومات المتعلقة بقدر المعارف التي يكتسبها الأطفال المعوقون نادرة لدرجة أنه يصعب إجراء تحليل بشأن هذا الموضوع. وأوغندا هي من البلدان القليلة التي يتوافر لديها القدر الكافي من المعلومات لمقارنة معدلات القرائية في صفوف الشباب حسب نوع الإعاقة. وفي عام 2011، كان حوالى 60% من الشباب غير المصابين بنوع من أنواع الإعاقة يلمون بالقراءة والكتابة والحساب. وبلغت هذه النسبة 47% في صفوف الشباب المصابين بإعاقة جسدية أو سمعية، و38% لدى الشباب المعوقين عقلياً.

وبغية ضمان المساواة في مجال التعلّم، ولا سيما لصالح الأطفال والشباب المعوقين، لا بد من تحديد الصعوبات المحددة التي يواجهها الأطفال والشباب الذين يعانون من أوجه حرمان مختلفة، وتطبيق السياسات اللازمة لمعالجة هذه الصعوبات.

جعل جودة التعليم أولوية وطنية

إن السياسات الوطنية القوية التي تعطي درجة عالية من الأولوية لتحسين التعلّم والتدريس تُعتبر ضرورية لضمان اكتساب جميع الأطفال الملتحقين بالمدارس ما يُفترض أن يكتسبوه من مهارات ومعارف. ويجب أن تُحدد في الخطط التعليمية الأهداف ومؤشرات القياس التي يمكن الاستناد إليها لمساءلة الحكومات، وكذلك الأساليب التي تتيح تحقيق الأهداف المرجوة. ولا بد من جعل مسألة تحسين التعلّم، ولا سيما في صفوف الأطفال الأشد حرماناً، هدفاً استراتيجياً. ويجب أن تشمل الخطط التعليمية عدة نهوج معدة بالتشاور مع المعلمين ونقابات المعلمين، ترمي إلى تحسين كفاءات المعلمين. ويجب أن تكفل هذه الخطط توافر القدر الكافي من الموارد لدعم تنفيذ الاستراتيجيات.

الجودة يجب أن تكون هدفاً استراتيجياً في الخطط التعليمية

سيتعذر تخطي أزمة التعلّم العالمية ما لم تتوافر سياسات ترمي إلى تحسين التعلّم لصالح المحرومين. ومن بين خطط التعليم الوطنية الأربعين التي تم استعراضها لأغراض إعداد هذا التقرير، حددت 26 خطة مسألة تحسين نتائج التعلّم بوصفها هدفاً استراتيجياً. وفي حين أن الخطط المعتمدة في البلدان الأربعين المعنية تعالج احتياجات الفئات المحرومة إلى حد ما، فإنها غالباً ما تتطرق إلى مسألة التعلّم على أنها نتيجة غير مباشرة لارتفاع معدل الالتحاق بالتعليم.

ارتفع معدل القرائية في صفوف الشباب بإثيوبيا من 34% في عام 2000 إلى 52% في عام 2011

وكي يتحقق هدف تحسين التعلّم لمنفعة الجميع، لا بد من أن تتضمن خطط التعليم الوطنية تدابير تتيح تحسين إدارة شؤون المعلمين والنهوض بكفاءاتهم. ولكن 17 خطة فقط من الخطط الأربعين المذكورة تشمل استراتيجيات لتحسين برامج إعداد المعلمين، و16 منها فقط تقضي بتوفير المزيد من الدورات التدريبية للمسؤولين عن إعداد المعلمين.

ومن غير الشائع أن تتضمن الخطط التعليمية اعترافاً صريحاً بأن تحسين جودة التعليم يمكن أن يعزز نتائج التعلّم. وفي كينيا، يرمي التدريب المتاح في أثناء الخدمة إلى تحسين التعلّم في صفوف المتسربين من المدارس الابتدائية في المناطق ذات الأداء الضعيف تحسيناً كبيراً. أما في جنوب أفريقيا وسري لانكا، فيتم ربط عملية توظيف المعلمين بمسألة تحسين الجودة والتعلّم.

ويتعين على الحكومات توفير الحوافز المناسبة لاجتذاب أفضل المعلمين واستبقائهم. وكانت من بين الخطط الأربعين التي تم استعراضها عشر خطط تشمل إصلاحات ترمي إلى تحسين أجور المعلمين و18 خطة تشدد على أهمية تعزيز المسارات الوظيفية وفرص الترقية.

ولا يوجد سوى عدد قليل من الخطط التي تتضمن إصلاحات خاصة بالمعلمين يتمثل هدفها في تحسين التعلّم لدى الطلبة المحرومين بوسائل عدة تشمل على وجه التحديد إرسال معلمين إلى المناطق المحرومة. وكانت من بين الخطط الثماني والعشرين التي تقضي بإرسال معلمين إلى المناطق المحرومة 22 خطة ترمي إلى توفير مجموعة من الحوافز للمعلمين على غرار استحقاقات السكن والمدفوعات التكميلية. وفي 14 بلداً، تشمل الخطط التعليمية حوافز ترمي إلى تعزيز توزيع المعلمين على المناطق الريفية. وتنشط ثمانية بلدان، منها أفغانستان، في تشجيع المعلمات. وتتميز الخطة التعليمية المعتمدة في كمبوديا بما تتضمنه من استراتيجيات ترمي إلى توظيف معلمين ينتمون إلى مناطق وجماعات إثنية محددة وتوزيعهم على الأماكن الأكثر احتياجاً إلى المعلمين. وفي المناطق النائية التي غالباً ما تضم أعداداً محدودة من الطلبة، قد يضطر المعلمون إلى تدريس طلبة ينتمون إلى فئتين عمريتين أو أكثر في الوقت عينه. وأُعدت

قامت نقابات المعلمين في بوليفيا بتنظيم حملات لضمان تكريس حقوق السكان الأصليين في الدستور

في كمبوديا وكينيا وبابوا غينيا الجديدة خطط يتمثل هدفها في تدريب المعلمين على التعليم في صفوف متعددة المستويات.

وثمة عدد قليل من الخطط التي تسلط الضوء على ضرورة دعم الطلبة المتخلفين عن الركب. وتشكل غيانا استثناء في هذا الصدد لأنها تعطي درجة عالية من الأولوية لمسألة بناء قدرات المعلمين على تنفيذ برامج محددة الهدف.

وكي يتسنى تنفيذ الخطط التعليمية بنجاح، يتعين دعم عملية التنفيذ هذه بالقدر الكافي من الموارد. غير أن 16 وثيقة فقط من الوثائق التوجيهية الأربعين التي تم استعراضها تشمل ميزانية مفصلة. وتولي البلدان درجات مختلفة من الأهمية في ميزانياتها للسياسات الرامية إلى تحسين جودة التعليم. وعلى سبيل المثال، خُصص لهذا النوع من السياسات أكثر من خمس الميزانية في بابوا غينيا الجديدة، مقارنة بنسبة 5% أو أقل من الميزانية في فلسطين. ولكن تجدر الإشارة إلى أن عدداً قليلاً من الخطط يتضمن اعتمادات محددة للفئات المحرومة.

ولا يمكن للسياسات أن تكون فعالة إلا إذا شاركت الجهات المسؤولة عن تنفيذها في عملية إعدادها. بيد أنه تبين من استقصاء شمل عشرة بلدان أن 23% فقط من المعلمين يشعرون بأنهم يؤثرون في السياسات والممارسات المعتمدة. وتُعد نقابات المعلمين بالنظر إلى امتدادها من الشركاء الرئيسيين للحكومات. وفي بعض البلدان، أتاح التعاون مع نقابات المعلمين تحسين السياسات الرامية إلى مساعدة الفئات المحرومة. وفي دولة بوليفيا المتعددة القوميات مثلاً، نظمت نقابات المعلمين حملات لضمان تكريس حقوق السكان الأصليين في الدستور.

وبوجه عام، يمكن للمعلمين والنقابات الخاصة بهم أن يساعدوا على ضمان فعالية السياسات، ومن المهم بالتالي إشراكهم في عملية رسم الاستراتيجيات الرامية إلى معالجة أوجه القصور في التعلّم منذ المراحل الأولى لهذه العملية.

ضمان توافر العدد الكافي من المعلمين في المدارس

يتعذر ضمان جودة التعليم في الكثير من البلدان الأشد فقراً بسبب النقص في أعداد المعلمين الذي غالباً ما يؤدي إلى اكتظاظ قاعات الدراسة في إطار الصفوف الأولى وفي أشد المناطق فقراً. وتُحدد أعداد المعلمين الواجب توظيفهم في المستقبل استناداً إلى النقص الراهن في المعلمين والديناميات الديموغرافية واتجاهات القيد وأعداد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس. ويظهر تحليل أجراه معهد اليونسكو للإحصاء أنه سيتعين توظيف 5.2 مليون معلّم – يشمل هذا العدد معلمين إضافيين ومعلمين يجب استقدامهم لشغل الوظائف الشاغرة – بين عامَي 2011 و2015 لضمان توافر العدد الكافي من المعلمين لتعميم التعليم الابتدائي. ويعني ذلك أنه سينبغي توظيف أكثر من مليون معلّم كل سنة أو ما يقارب 5% من عدد المعلمين العاملين حالياً في المدارس الابتدائية.

ويستغرق تنفيذ معظم برامج الإعداد الأولي للمعلمين سنتين على الأقل. وبما أن 57 مليون طفل لا يزالون غير ملتحقين بالتعليم حتى الآن، فإنه من غير المرجح أن تتمكن البلدان التي تواجه نقصاً في أعداد المعلمين من تحقيق الهدف الثاني من أهداف التعليم للجميع المتمثل في تعميم التعليم الابتدائي بحلول الموعد النهائي المحدد لذلك أي عام 2015. ومع ذلك، يتعين على البلدان أن تبدأ بأنشطة التخطيط اعتباراً من الآن لتدارك النقص الذي تعاني منه. وإذا ما تم تمديد الموعد النهائي إلى عام 2020، فسيرتفع عدد المعلمين الواجب توظيفهم في غضون تسع سنوات إلى 13.1 مليون بالنظر إلى الارتفاع المتوقع في معدلات القيد. وفي حالة تمديد الموعد النهائي إلى عام 2030، فسيتعين توظيف 20.6 مليون معلّم في غضون 19 سنة.

وتجدر الإشارة إلى أن عدد المعلمين الواجب توظيفهم بين عامَي 2011 و2015 يشمل 3.7 مليون معلّم سيتعين توظيفهم ليحلوا محل المعلمين الذين سوف يتقاعدون أو يغيرون مهنتهم أو يتوقفون عن مزاولتها بسبب المرض أو الوفاة. أما العدد المتبقي، أي 1.6 مليون، فيشمل المعلمين الإضافيين الذين سيتوجب توظيفهم لتدارك النقص المسجل، وتلبية الاحتياجات المترتبة على ارتفاع معدلات القيد، وكفالة جودة التعليم عن طريق الوصول بنسبة الطلبة إلى كل معلّم إلى 1:40 (الشكل 15). وسيتعين بالتالي توظيف حوالى 400 000 معلّم إضافي كل عام لضمان توافر العدد الكافي من المعلمين بحلول عام 2015.

وتحتاج أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى 58% من معلّمي المدارس الابتدائية الإضافيين الواجب توظيفهم إذ يتعين على هذه المنطقة توظيف 225 000 معلّم تقريباً كل سنة بين عامَي 2011 و2015. ولكن متوسط الارتفاع السنوي في أعداد المعلمين الذي شهدته أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى خلال العقد الماضي لم يتعدَ 102 000.

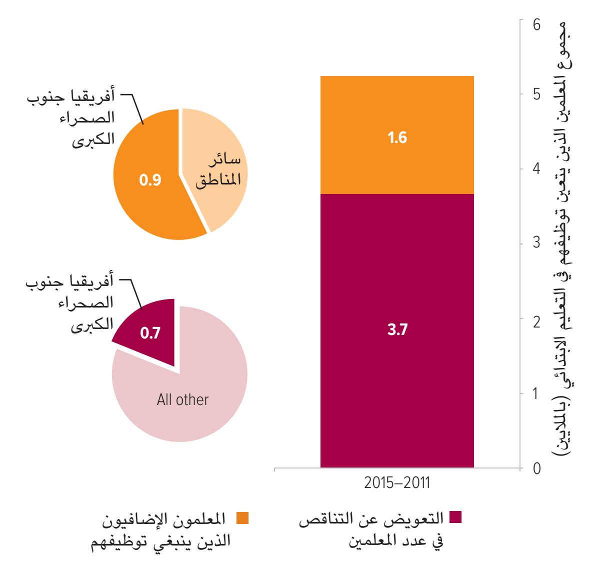
ويبلغ النقص في أعداد المعلمين أعلى مستوياته في نيجيريا التي ستحتاج مدارسها الابتدائية بين عامَي 2011 و2015 إلى 212 000 معلّم أو ما يعادل 13% من المجموع العام. وتقع تسعة من البلدان العشرة التي تحتاج إلى أكبر عدد من المعلمين الإضافيين على مستوى المدارس الابتدائية في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى. أما البلد المتبقي، فهو باكستان.

ويتعاظم تحدي توظيف المعلمين عندما تؤخذ في الاعتبار الاحتياجات المرتبطة بالتعليم الثانوي الأدنى. فبغية تحقيق هدف تعميم التعليم الثانوي الأدنى بحلول عام 2030 وضمان وصول نسبة الطلبة إلى كل معلّم إلى 1:32، سيتعين توظيف 5.1 مليون معلّم إضافي أو ما يعادل 268 000 معلّم كل عام. وتحتاج أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى إلى نصف عدد المعلمين الإضافيين الواجب توظيفهم في التعليم الثانوي الأدنى خلال الفترة المعنية.

ومن غير المرجح أن تتمكن البلدان التي يبلغ فيها النقص في المعلمين أعلى مستوياته من توظيف الأعداد اللازمة من المعلمين حتى عام 2015. فمن بين البلدان الثلاثة والتسعين التي تحتاج إلى توظيف معلمين إضافيين للمدارس الابتدائية حتى عام 2015، ستتمكن سبعة وثلاثون بلداً فقط من تدارك هذا النقص

الشكل 15: يتعين توظيف 1.6 مليون معلّم إضافي في العالم حتى عام 2015

مجموع المعلمين الذين يتعين توظيفهم لتعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015



المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء (2013)

وسيتعذر على 29 بلداً معالجة مشكلة النقص في المعلمين قبل عام 2030. وتحتاج 148 بلداً إلى توظيف معلمين إضافيين للتعليم الثانوي الأدنى حتى عام 2015، وسيتعذر على 29 بلداً منها تدارك هذا النقص قبل عام 2030.

وبغية ضمان توافر الأعداد اللازمة من المعلمين بحلول عام 2015، يتعين على بعض البلدان زيادة وتيرة توظيف المعلمين. وعلى سبيل المثال، سيتعين على رواندا وأوغندا زيادة عمليات التوظيف بنسبة 6% في المتوسط، مع الإشارة إلى أن الزيادة السنوية في التوظيف التي يشهدها هذان البلدان في الوقت الراهن تبلغ 3%. وفي ملاوي، يرتفع عدد المعلمين بنسبة 1% فقط كل سنة، وهي نسبة بعيدة كل البعد عما ينبغي تحقيقه كي تتراجع نسبة الطلبة إلى المعلمين من 1:76 إلى 1:40. ولتتمكن ملاوي من بلوغ هدف تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2015، سيتعين عليها زيادة أعداد المعلمين بنسبة 15% سنوياً بين عامَي 2011 و2015.

وسيتعذر على الكثير من البلدان الفقيرة تدارك النقص في أعداد المعلمين لسبب بسيط هو أنها تفتقر إلى العدد الكافي من خريجي التعليم الثانوي الأعلى الذي يمثل المستوى التعليمي الأدنى الذي يجب أن يكون قد حصل عليه المتدربون على التعليم في المدارس الابتدائية. وسيتعين على ثمانية من 14 بلداً في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى أن تجتذب لمهنة التدريس ما لا يقل عن 5% من مجموع خريجي التعليم الثانوي الأعلى في عام 2020 لتدارك النقص في أعداد المعلمين. وترتفع هذه النسبة إلى 25% تقريباً في النيجر. وعلى سبيل المقارنة، إن نسبة معلّمي المدارس الابتدائية من القوى العاملة الحاصلة على التعليم الثانوي على الأقل في البلدان المتوسطة الدخل تزيد بقليل على 3%.

ولا يقتصر التحدي القائم على توظيف المعلمين، بل يرتبط أيضاً بضرورة تدريبهم. فالكثير من البلدان في عدة مناطق، ولا سيما في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، تحتاج أيضاً إلى تدريب المعلمين العاملين فيها حالياً. ففي مالي مثلاً، ارتفع عدد المعلمين بنسبة 9% سنوياً خلال العقد الماضي، الأمر الذي أتاح خفض عدد الطلبة بالنسبة إلى كل معلّم من 62 في عام 1999 إلى 48 في عام 2011. ولكن عدداً كبيراً من هؤلاء المعلمين لم يحصل على التدريب اللازم. ونتيجةً لذلك، ارتفعت نسبة الطلبة إلى كل معلّم مدرَّب في مالي إلى 1:92 وأصبحت من بين الأعلى في العالم. وإذا بقي اتجاه توظيف المعلمين المدرَّبين في مالي مثلما كان عليه في الماضي، فإن نسبة الطلبة إلى كل معلّم مدرَّب في هذا البلد لن تصل إلى 1:40 قبل عام 2030.

ويتوجب على البلدان التي تضم أعداداً كبيرة من المعلمين غير المدرَّبين أن تبحث عن الطرائق اللازمة لتدريبهم. وفي عشرة من البلدان السبعة والعشرين التي تتوافر بيانات بشأنها، ينطوي هذا الأمر على قدر أكبر من الصعوبات مقارنةً بمسألة توظيف معلمين جدد وتدريبهم. وفي بنين مثلاً، بلغت نسبة المعلمين الحاصلين على التدريب 47% في عام 2011. وفي حين يتعين على هذا البلد زيادة عمليات توظيف المعلمين بنسبة لا تزيد على 1.4% سنوياً لتعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2020، فإن عدد المدرَّبين من المعلمين الحاليين يجب أن يرتفع بنسبة تقارب 9% سنوياً، وهي نسبة أعلى بكثير من متوسط معدل النمو السنوي الذي تحققه بنين منذ عام 1999 فيما يخص أعداد المعلمين المدرَّبين والبالغ 6%.

ومن المرجح أن يكون للنقص في أعداد المعلمين المدرَّبين تأثير سلبي في المناطق المحرومة على وجه التحديد. ففي ولاية كانو الشمالية التي تُعد من أفقر المناطق في نيجيريا، زادت نسبة الطلبة إلى كل معلّم مدرَّب على 1:100 في عامَي 2009 و2010، وكان عدد الطلبة لكل معلّم مدرَّب لا يقل عن 150 طالباً في أضعف 25% من المدارس.

ويعاني أطفال الصفوف الأولى الذين يعيشون في مناطق نائية من حرمان مزدوج. ففي إثيوبيا على سبيل المثال، تبلغ نسبة المعلمين الحاصلين على التدريب 48%. ولكن في عام 2010، كانت نسبة المعلمين الحاصلين على التدريب اللازم لتدريس طلبة الصفوف من الأول إلى الرابع لا تتعدى 20%، مقابل 83% فيما يخص الصفوف من الخامس إلى الثامن.

وسينبغي للبلدان التي تحتاج إلى أعداد إضافية من المعلمين أن تزيد الميزانيات العامة التي تخصصها لأجور المعلمين. ويتضح من تحليل جديد أجراه معهد اليونسكو للإحصاء لأغراض إعداد هذا التقرير أن أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى تحتاج إلى 4 مليارات دولار أمريكي سنوياً لتسديد أجور معلّمي المدارس الابتدائية الإضافيين الذين سيتعين توظيفهم لتعميم التعليم الابتدائي بحلول عام 2020، وذلك بعد احتساب النمو الاقتصادي المرتقب. ويعادل المبلغ المذكور 19% من الميزانية الإجمالية التي خصصتها المنطقة للتعليم في عام 2011. وتحتاج نيجيريا وحدها إلى خمسي الموارد المالية التي يجب أن تتوافر في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى.

سيتعذر على 29 بلداً معالجة مشكلة النقص في المعلمين في المدارس الابتدائية قبل عام 2030

ومع أن الزيادات المطلوبة قد تبدو كبيرة، يُفترض أن تتمكن معظم البلدان من تأمينها بشرط أن تنمو اقتصاداتها بالنسبة المتوقعة وأن تخصص حصة أكبر من الناتج المحلي الإجمالي للتعليم مع الإبقاء على الحصة المخصصة للتعليم الابتدائي والبالغة 3%. وسيتعين على بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى زيادة حصة الميزانية التي تخصصها للتعليم من 12% إلى 14% في المتوسط في عام 2011 من أجل تدارك النقص المرتبط بالمعلمين بحلول عام 2020.

ومن الطبيعي أن يتعاظم حجم التحديات المالية في إطار مرحلة التعليم الثانوي الأدنى. ففي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، سيتعين إضافة 9.5 مليار دولار إلى الميزانية السنوية الخاصة بالتعليم لتوظيف العدد الكافي من المعلمين لتعميم التعليم الثانوي الأدنى بحلول عام 2030.

لا تنفق الجهات المانحة إلا 189 مليون دولار سنوياً لغرض إعداد المعلمين

وفي حين يُفترض أن تتمكن بلدان عديدة من تسديد التكاليف المترتبة على توظيف العدد الإضافي اللازم من معلّمي المدارس الابتدائية ودفع أجورهم باستخدام الميزانيات الوطنية، فإنه سيتعين على هذه البلدان أيضاً أن تخصص مبالغ محددة لتدريب المعلمين وبناء المدارس وتأمين مواد التعلّم من أجل ضمان حصول الأطفال على تعليم جيد. وستضع التدابير الرامية إلى زيادة أعداد المعلمين في مرحلة التعليم الثانوي الأدنى المزيد من الضغوط على الميزانيات الوطنية. ويُرجح بالتالي أن تواجه بعض البلدان الأشد فقراً عجزاً مالياً كبيراً وأن تحتاج إلى دعماً مالياً من الجهات المانحة المقدمة للمعونة. ومن المرجح أن تشتد حاجة هذه البلدان إلى الدعم إذا ما أرادت توسيع نطاق برامج إعداد المعلمين.

ومع ذلك، وصل متوسط المبلغ السنوي الذي أنفقته الجهات المانحة بين عامَي 2008 و2011 على البرامج المخصصة لإعداد المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة وفي أثنائها إلى 189 مليون دولار، وهو مبلغ يعادل 2% من المعونة المخصصة للتعليم. ومع أن أشد البلدان احتياجاً إلى الدعم تقع في أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، فإن قائمة البلدان التي حصلت على الجزء الأكبر من هذه المعونة شملت بلداناً متوسطة الدخل أكثر ثراءً مثل البرازيل والصين وإندونيسيا.

أربع استراتيجيات لتأمين أفضل المعلمين

يتعين على واضعي السياسات إتاحة كل الفرص الممكنة للمعلمين من أجل تسخير دوافعهم وطاقاتهم ومعارفهم ومهاراتهم للعمل على تحسين التعلم لدى الجميع. ويُعرض في هذا الفصل وصف للاستراتيجيات الأربع التي ينبغي أن تعتمدها الحكومات لاجتذاب أفضل المعلمين والاحتفاظ بهم، والارتقاء بعملية إعداد المعلمين، وتوزيعهم في وظائفهم على نحو أكثر عدالة، وتوفير الحوافز اللازمة لهم في شكل مرتبات مناسبة ومسارات وظيفية جذابة. ثم يسلِّط الضوء في هذا الفصل على مجالات الحوكمة الخاصة بالمعلمين التي يتعين تعزيزها لضمان تحقيق الفوائد المنشودة من تنفيذ الاستراتيجيات الأربع هذه.

الاستراتيجية الأولى: اجتذاب أفضل المعلمين

لقد اخترت أن أكون معلمة لأنني أؤمن بأن للتعليم القدرة على تغيير المجتمع الذي نعيش فيه. وما يدفعني إلى أن أكون معلمة جيدة يتمثل في أن أكون عاملاً فاعلاً في هذا التغيير الذي يحتاج إليه بلدي بوصفه ضرورة ملحة لمحاربة التمييز والظلم والعنصرية والفساد والفقر.

– آنا، معلمة، ليما، بيرو

تتمثل الخطوة الأولى للحصول على معلمين جيدين في اجتذاب أفضل المرشحين لمزاولة المهنة وأكثرهم اندفاعاً. فالكثير ممن يقررون أن يصبحوا معلمين يستمدون اندفاعهم من الرضا الناجم عن مساعدة الطلاب على التعلم، وتحقيق إمكاناتهم الكامنة وتحويلهم إلى مواطنين مسؤولين.

وإن مجرد الشعور بالرغبة في التدريس لا يكفي، بل ينبغي على الراغبين في الالتحاق بالمهنة أن يكونوا، هم أنفسهم، قد حصلوا على تعليم جيد. فيتعين عليهم أن يكونوا قد أتموا مرحلة التعليم الثانوي على الأقل بصورة ملائمة من حيث نوعية التحصيل وأهميته، حتى يكون لديهم معرفة سليمة بالموضوعات التي سيقومون بتدريسها وقدرة على اكتساب المهارات اللازمة للتدريس.

بيد أن التدريس لا يستميل دوماً أفضل المرشحين. ففي بعض البلدان، يُنظر إلى التدريس بوصفه عملاً من الدرجة الثانية يمتهنه من لم يحقق نتائج جيدة على الصعيد الأكاديمي للخوض في مسارات وظيفية ذات مكانة أرقى، مثل الطب والهندسة. أما مستوى المؤهلات المطلوبة للدخول في سلك التعليم فهو إشارة تدل على المكانة المهنية لهذا المجال. ولرفع مكانة التعليم واجتذاب المرشحين الموهوبين، قامت مصر على سبيل المثال بفرض شروط للقبول أكثر صرامة تتطلب من المتقدم أن يكون قد أدى مرحلة الدراسة الثانوية أداءً جيداً، فضلاً عن حصوله على تقييم إيجابي في المقابلة. وبعد أن يتم الاختيار، يتعين أيضاً على المرشحين التقدم إلى فحص القبول لتحديد ما إذا كانوا يطابقون الصورة التي يفترض أن يكون عليها المعلم الجيد.

ويُعدّ التأكد من وجود عدد كاف من المعلمات وتوظيف المعلمين من مجموعة واسعة من الخلفيات المختلفة عاملين هامين من عوامل توفير التعليم الشامل ذي النوعية الجيدة. وقد يكون من متطلبات تحسين التنوع في هيئة التدريس وضع سياسات مرنة للمؤهلات اللازمة للقبول. ففي جنوب السودان، تشكل النساء حوالي 65% من السكان بعد الحرب، وعلى الرغم من ذلك لا تزال نسبة النساء بين جميع فئات المعلمين أقل من 10%. ولزيادة عدد المعلمات، أعطيت الحوافز المالية والمادية إلى أكثر من 500 4 فتاة ليتسنى لهن إكمال المرحلة الثانوية وإلى عدد من النساء المتدربات ليتسنى لهن امتحان التدريس.

أما توظيف المعلمين من الفئات الممثلة دون الحد اللازم للعمل في إطار مجتمعاتهم، فيضمن للأطفال فرصة الحصول على معلمين على معرفة جيدة بثقافتهم ولغتهم. فاعتماد سياسات مرنة في شروط القبول يمكن أن يساعد في زيادة عدد المتقدمين القادمين من الأقليات العرقية. ففي كمبوديا، حيث يتعين على المعلمين المتدربين أن يكونوا قد أكملوا الصف الثاني عشر، لا ينطبق هذا الشرط على المناطق النائية حيث لا يتوفر التعليم الثانوي، مما يزيد عدد المعلمين من الأقليات العرقية.

الاستراتيجية الثانية: تحسين إعداد المعلمين ليتمكن جميع الأطفال من التعلّم

ينبغي لإعداد المعلمين الأولي أن ينقل المهارات اللازمة للتدريس – وعلى وجه الخصوص تدريس الفئات المحرومة وتلاميذ الصفوف الأولى – ووضع الأسس اللازمة للتدريب المستمر. ولكن لا يتسم دوماً إعداد المعلمين الأولي بالفعالية المطلوبة في إعداد هؤلاء لتقديم نهج في التعليم يتسم بالجودة والعدالة.

ويحتاج المتدربون إلى استيعاب جيد للموضوعات التي سيقومون بتدريسها. بيد أن المعلمين في البلدان ذات الدخل المنخفض غالباً ما يلتحقون بالمهنة وهم يفتقرون إلى المعارف المتعلقة بموضوعات التعليم الأساسية نتيجة للتعليم السيئ الذي حصلوا عليه. وفي استطلاع أجري في عام 2010 حول المدارس الابتدائية في كينيا، استطاع معلمو الصف السادس من حل 60 % فقط من الاختبارات المعدّة لطلابهم. وفي مثل هذه الظروف، ينبغي التأكد أولاً، في برامج إعداد المعلمين، من أن جميع المتدربين قد استوعبوا الموضوعات التي سيقومون بتدريسها استيعاباً جيداً.

وفي كثير من الأحيان لا تمتلك معاهد إعداد المعلمين الوقت الكافي للارتقاء بمعارف المعلمين المرتبطة بالموضوعات التي سيتولون تدريسها، ويرجع ذلك جزئياً إلى كثرة الطلب على المناهج الدراسية المنافسة. ففي كينيا، يتعين على المدرسين المتدربين الاهتمام بعشر موضوعات والمشاركة في ممارسة التدريس في السنة الأولى، مما لا يترك لهم الوقت الكافي لملء الفجوات في المعارف المرتبطة بتلك الموضوعات. وقد عالجت غانا هذه المشكلة بإخضاع المتدربين لاختبار لمعارفهم في تلك الموضوعات في عامهم الأول.

ويتعين على المعلمين ألا يكتفوا باكتساب المعارف السليمة في موضوعاتهم فحسب، بل أن يتلقوا أيضاً التدريب على طريقة التدريس، لا سيما في الصفوف الأولى. ومع ذلك، نادراً ما يجري تدريب المعلمين علىهذه المهارات. ففي مالي، لم يتمكن إلا عدد قليل من المعلمين من تعليم تلاميذهم كيفية القراءة. ولم يجر إعداد المعلمين بشكل كاف لتطبيق طرق التدريس المطلوبة ولا إيلاء الاهتمام اللازم لدعم القراءة الفردية للتلاميذ. ومما لا شك فيه أن هناك سبباً هاماً يكمن وراء عدم قدرة ما يقرب من نصف التلاميذ في نهاية الصف الثاني في مالي من قراءة كلمة واحدة في لغتهم الأم. ونادراً ما يجري كذلك إعداد المعلمين للتعاطي مع واقع الصفوف الدراسية المتعددة اللغات. ففي السنغال على سبيل المثال، قام 8% فقط من المتدربين بالبوح بكل ثقة بقدرتهم على تعليم القراءة باللغات المحلية.

ونتيجة لعدم كفاية التدريب، بما في ذلك الإفراط في التركيز على الجانب النظري بدلاً من الانصراف إلى الجانب العملي، فإن العديد من المعلمين المؤهلين حديثاً ليسوا على ثقة بأنهم يمتلكون المهارات اللازمة لدعم الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية التي تطرح صعوبات أكبر، بمن فيهم أولئك الذين يعانون من إعاقات شديدة، بدنية أو ذهنية، وهم في الصفوف الدراسية العادية. ولمعالجة هذا الوضع، يضع المعلمون في فيتنام خططاً للتعليم الفردي لجميع المتعلمين تتضمن تصميم أنشطة للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية المختلفة تتكيف مع احتياجاتهم، وتقييم نتائج التعلم لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وينبغي لعملية إعداد المعلمين أن تقوم بتهيئة المعلمين للعمل في المدارس النائية أو ذات الموارد غير الكافية، حيث يضطر بعض المعلمين إلى التدريس في قاعات دراسية تضم صفوفاً مختلفة وأعماراً متفاوتة وقدرات غير متجانسة. وفي بعض بلدان أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى، بما فيها بوركينا فاسو ومالي والنيجر والسنغال وتوغو، يدرس في مثل هذه الصفوف لا يقل عن 10% من الطلاب. وثمة مشروع صغير في سري لانكا تم فيه إعداد المعلمين على وضع خطط دراسية وإعداد مهام ملائمة لكل صف في القاعات الدراسية التي تجمع بين الصفين الرابع والخامس. وبينت النتائج أن لهذه الطرق أثر إيجابي على تحصيل التلاميذ في الرياضيات.

استطاع معلمو الصف السادس في كينيا من حل 60% فقط من الاختبارات المعدّة لطلابهم

أما الدول التي تكون فيها نتائج تعلم الطلاب عالية فتتطلب من المتدربين أن يخضعوا للتدريب العملي في الصفوف الدراسية قبل التحول إلى التدريس. وهذا التدريب مهم بشكل خاص للمعلمين الذين يدرّسون في صفوف تفتقر إلى الموارد اللازمة أو في صفوف تتسم بالتنوع، إلا أنه لا يوفَّر إلا بصورة نادرة. وفي باكستان، لا يقضي المدرسون المتدربون سوى 10% من وقتهم المخصص للتدريب في الصفوف الدراسية. ولتلبية هذه الحاجة، يشتمل برنامج إعداد المعلمين التابع لإحدى المنظمات غير الحكومية في ملاوي على سنة كاملة من ممارسة التدريس في المناطق الريفية. وذكر نحو 72% من المشاركين أن عنصر الممارسة في المدرسة كان أنجع عنصر دراسي في إعدادهم للتعليم في المناطق الريفية. وبالإضافة إلى ذلك، اكتسب 80% من بين هؤلاء الخبرة في تقديم دروس التقوية للطلاب مقارنة بنسبة 14% في المعاهد الحكومية.

ويتعين أيضاً إعداد المعلمين على كيفية تأثير طريقة التعامل مع الجنسين على نتائج التعلم. وفي تركيا، كان لإحدى دورات ما قبل الخدمة لمدة فصل دراسي واحد حول المساواة بين الجنسين تأثيرها الكبير على مواقف المدرسات وتوعيتهن في هذا المجال.

ويتطلب جميع المعلمين الدعم المتواصل بمجرد وصولهم إلى قاعات التدريس لتمكينهم من التفكير في ممارسات التدريس،

في تركيا، كان لدورة خاصة بالمساواة بين الجنسين نُظمت في فترة ما قبل الخدمة تأثير كبير على مواقف المدرسات في هذا المجال

وتعزيز اندفاعهم، ومساعدتهم على التكيف مع التغيير، مثل استخدام منهج دراسي جديد أو لغة جديدة في التعليم. كما يمكن للتدريب المستمر تزويد المعلمين بالأفكار الجديدة حول كيفية دعم المتعلمين ذوي المستوى الضعيف. ويتبن أن المعلمين الذين استفادوا من بعض فرص التدريب أثناء الخدمة يتسمون بأداء تدريسي أفضل من أولئك الذين لم تتح لهم الفرصة لذلك، على الرغم من أن الأمر يعتمد على الغرض من التدريب ونوعيته.

ويعد التدريب المستمر ذا أهمية أكبر للمعلمين الذين يدخلون إلى صفوفهم الدراسية بعد تلقي قليل من الإعداد قبل الخدمة أو بدون أي إعداد مسبق، أو الذين لم يتح لهم التدريب الذي اتبعوه الاطلاع بشكل كاف على واقع الصفوف الدراسية. وفي بنين، جرى التعاقد مع العديد من المعلمين بوصفهم معلمين منتمين إلى المجتمع ذاته أو متعاقدين دون إعدادهم قبل الخدمة. وثمة برنامج وضع في عام 2007 يوفر لهم ثلاث سنوات من التدريب يتسنى لهم خلالها اكتساب مؤهلات تعادل تلك التي يمتلكها معلمو الخدمة المدنية.

ويُعدّ المعلمون المتواجدون في مناطق النزاعات من بين الذين هم في أمس الحاجة إلى استراتيجية متسقة للارتقاء بمستوى مهاراتهم. وفي مخيمات داداب للاجئين في شمال كينيا، يشكل المعلمون الذين جرى التعاقد معهم من مجتمع اللاجئين نسبة 90%، ويُعدّ 2% منهم فقط من المؤهلين علمياً. والمعلمون اللاجئون غير مؤهلين للقبول في مؤسسات التعليم العالي في كينيا، ويتطلب ذلك توفير خيارات تأهيل بديلة. وتهدف إدارة هيئة المعلمين واستراتيجية التنمية لفترة 2013–2015 إلى توفير التدريب اللازم لهم، بما في ذلك الممارسة على الصعيد العملي في البيئة المدرسية. كما توصي هذه الاستراتيجية باعتماد خيارات التأهيل ومنح الشهادات للمعلمين الذين يستوفون الحد الادنى المطلوب للقبول في التعليم العالي، وكذلك الخيارات المتعلقة بالأغلبية التي تضم الذين لا يستوفون تلك الشروط.

ويمكن للتدريب المستمر أن يسد الثغرات فيما يتعلق بإعداد المعلمين قبل الخدمة من حيث النوعية والجدوى، ولكنه غالباً ما يفشل في تعزيز مهارات المعلمين الذين يتطلب وضعهم تلبية احتياجات التعلم الخاصة، لا سيما في الصفوف الدراسية الأولى. وأظهر تقييم القدرة على القراءة في الصفوف الأولى في ليبيريا أن حوالي ثلث التلاميذ من الصف الثاني لم يتمكنوا من قراءة كلمة واحدة. ونتيجة لذلك، وفي عام 2008، أطلقت وزارة التربية والتعليم برنامجاً جديداً تتكون عناصره من إعداد المعلمين ودعمهم، ووضع خطط تدريسية منظمة، وتأمين المواد اللازمة من الموارد التعليمية، وتوفير الكتب للأطفال مع إمكانية أخذها إلى المنزل. وشارك المعلمون في دورة مكثفة لمدة أسبوع عن تعليم القراءة في الصفوف الأولى وكيفية استخدام التقييم التكويني والتشخيصي لتحديد المتعلمين الضعفاء وتقديم الدعم إليهم. وأعقب ذلك دعم قائم على الصفوف الدراسية قدمه موجهون لمدة تزيد على عامين. وارتفع معدل فهم النصوص المقروءة لدى التلاميذ نتيجة لتطبيق هذا البرنامج بنسبة 130% مقارنة بنسبة 33% لغير المشاركين في البرنامج.

وفي كثير من البلدان ذات الدخل المنخفض، يعتمد التعليم على الأساليب التقليدية، مثل إلقاء المحاضرات والتعلم عن ظهر قلب والتكرار، بدلاً من تعزيز المهارات القابلة للتحويل مثل التفكير النقدي. وقد أظهر برنامج تنمية المعلمين القائم على المدرسة في كينيا أن من الممكن أن يكون التدريب فعالاً في مساعدة المعلمين على اعتماد أساليب تتمحور حول المتعلم. أما البرنامج الذي يعتمد على الدراسة الذاتية باستخدام مواد التعلم عن بعد والاجتماعات مع الموجهين في مراكز الموارد الجامعة، فقد أدى إلى جعل التعليم أكثر تفاعلاً، مع تحسين استخدام الخطط الدراسية وموارد الدروس.

أما الدور الرئيسي الذي يضطلع به مدربو المعلمين في رسم مهارات هؤلاء، فهو غالباً ما يمثل الجانب المهمل إلى أقصى حد في نظم إعداد المعلمين، ولا سيما في البلاد النامية. ونادراً ما تطأ أقدام العديد من مدربي المعلمين المدارس المحلية للاطلاع على التحديات التي يواجهها المعلمون المرتقبون. ونتيجة لدراسة أجريت في ستة بلدان أفريقية من منطقة جنوب الصحراء الكبرى، لوحظ أن مدربي المعلمين الذين كانوا يقدمون المساعدة في إعداد المعلمين حول كيفية تعليم مهارات القراءة نادراً ما كانوا خبراء في الأساليب المستخدمة في هذا المجال.

وتتطلب الإصلاحات التي تهدف إلى مساعدة الطلاب من الفئات المحرومة ضمان أن يكون مدربو المعلمين مؤهلين لتقديم الدعم المناسب للمعلمين. وفي فيتنام، كان العديد من مدربي المعلمين على دراية محدودة بكيفية التعامل مع تنوع المستويات إلى أن تم إخضاعهم للتدريب على يد مدربين من الجامعات والمعاهد للعمل بصفتهم خبراء في التعليم الجامع في إطار برامج ما قبل الخدمة.

ولا يتسم إعداد المعلمين في كثير من الأحيان بتدني نوعية التدريب فحسب، بل إن العديد من مؤسسات التعليم تفتقر أيضاً إلى القدرة على تلبية متطلبات الأعداد الكبيرة من المعلمين الذين يحتاجون إلى تدريب، كما أن توسيع قدرات تلك المؤسسات باهظ التكاليف. ويعدّ استخدام التكنولوجيا لتوفير التدريب عن بعد من السبل الكفيلة بالوصول إلى أعداد أكبر من المتدربين. ويجب أن تكون برامج التدريب عن بعد ذات نوعية ملائمة كما ينبغي أن تُستكمل بالتوجيه والدعم وجهاً لوجه في المراحل الرئيسية.

ويحدَّد مدى استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم عن بعد في إطار إعداد المعلمين من خلال ما تمليه البنى التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومواردها، وكذلك احتياجات الجمهور المستهدف. وفي جنوب أفريقيا حيث كشفت الاستطلاعات أن 1% فقط من المعلمين لديه اتصال منتظم بالإنترنت في حين أن الغالبية العظمى تتواصل عن طريق الهواتف المحمولة، يُستكمل برنامج إعداد المعلمين التعليم عن بعد القائم على الورق عن طريق الرسائل الهاتفية النصية. وفي ملاوي، تستخدم مشغلات أقراص الفيديو الرقمية التي



تعمل بالبطارية وأقراص الفيديو الرقمية التفاعلية التعليمية للمساعدة في التدريب.

ويمكن لبرامج إعداد المعلمين عن بعد أن تصل في المستقبل إلى أعداد أكبر من المعلمين بتكلفة أقل من البرامج التي تدرّس في مؤسسات إعداد المعلمين. وقد قدرت تكلفة الطالب المتخرج من برامج التدريب عن بعد بما يتراوح بين ثلث وثلثي تكلفة من يتخرج من البرامج التقليدية.

الاستراتيجية الثالثة: وضع المعلمين في الأماكن التي هي بأمس الحاجة إليهم

يمكن تفهّم الأسباب المؤدية إلى عدم إقبال المعلمين على العمل في المناطق المحرومة، التي تفتقر إلى المرافق الأساسية مثل الكهرباء والسكن الملائم والرعاية الصحية. وإذا كان من النادر أن يعمل أفضل المعلمين في المناطق النائية والريفية والفقيرة والخطرة، فإن فرص التعلم المتاحة للأطفال الذين يعانون بالفعل من الحرمان تزيد معاناتهم نتيجةً لضخامة عدد الطلاب في الصفوف الدراسية وارتفاع معدل تنقلات المعلمين وندرة المدرسين المؤهلين.

ويتعين على الحكومات أن تضع استراتيجيات لتضمن توزيع المعلمين على المدارس بالتساوي، ولكنها نادراً ما تفعل ذلك. ففي اليمن، جرى تخصيص ما بين 4 معلمين و27 معلماً للمدارس التي تضم 500 طالب. وفي جنوب السودان، يتراوح متوسط نسبة التلاميذ إلى المعلمين من 1:51 في المنطقة الاستوائية الوسطى إلى 1:145 في جونقلي.

ويعدّ عدم المساواة في توزيع المعلمين على المدارس أحد الأسباب التي تدفع بعض الطلاب إلى ترك مدارسهم قبل تعلم الأساسيات. ففي بنغلاديش، يبلغ 60% فقط من التلاميذ المرحلة الأخيرة من التعليم الابتدائي في المقاطعات الفرعية حيث يوجد معلم واحد لكل 75 تلميذاً مقارنة بثلاثة أرباع المناطق الأخرى حيث يوجد معلم واحد لكل 30 تلميذاً.

وصلت نسبة التلاميذ إلى المعلمين إلى 1:145 في جونقلي، بجنوب السودان

ويتأثر توزيع المعلمين غير العادل بأربعة عوامل رئيسية هي:

التحيّز الحضري: تؤدي هشاشة البنى التحتية في المناطق الريفية إلى جعل المعلمين أقل ميلاً إلى التعليم هناك. ففي سوازيلاند، على سبيل المثال، تزود المدارس النائية الريفية عموماً بالمعلمين المعينين حديثاً والمعلمين ذوي الخبرة المعدومة والمؤهلات الضعيفة.

الإثنية واللغة: نظراً إلى أن مستويات التعليم لدى الأقليات العرقية غالباً ما تكون منخفضة، فإن هذه الأقليات تمتلك حظوظاً أقل ليخرج من بينها معلمون. ففي الهند، ليس بإمكان الولايات أن توزع حصصها على أساس الانتماء الطبقي فيما يتعلق بتوظيف المعلمين ما لا تتم الاستعانة بمعلمين ذوي مستويات أدنى من حيث المؤهلات.

نوع الجنس: إن احتمالات عمل النساء في المناطق المحرومة أقل من احتمالات عمل الرجال فيها. ففي رواندا، بلغت نسبة الإناث من معلمي المدارس الابتدائية 10% فقط في منطقة بوريرا، مقارنة بمنطقة جيزاغارا الأكثر ثراء والتي تبلغ النسبة فيها 67%.

الموضوعات: في المدارس الثانوية، على وجه الخصوص، غالباً ما يُسجل نقص في المعلمين في عدد من الموضوعات. ففي إندونيسيا على سبيل المثال، وعلى مستوى المرحلة الإعدادية، ثمة فائض في مدرسي مادة الديانة في حين أن هناك نقصاً في مادة المعلوماتية.

ولتحقيق التوازن بين المعلمين في أنحاء البلد، ترسل بعض الحكومات المعلمين إلى المناطق المحرومة. ويتمثل أحد أسباب تمكّن جمهورية كوريا من تحقيق نتائج تعلُّم قوية وعادلة في حصول الفئات المحرومة على إمكانية أكبر في الانتفاع بمعلمين أفضل من حيث التأهيل والخبرة. فإن أكثر من ثلاثة أرباع المعلمين في القرى حاصلون على درجة البكالوريوس على الأقل، مقارنة بنسبة 32% من المعلمين في المدن الكبرى، ويملك 45% من المعلمين في القرى خبرة تزيد على عشرين عاماً في حين تبلغ نسبة من لديهم الخبرة في المدن الكبرى 30% من المعلمين. ويستفيد المعلمون الذين يعملون في المدارس المحرومة من بعض الحوافز مثل مرتب إضافي، وصفوف دراسية ذات حجم أصغر، وعدد أقل من ساعات التدريس، وفرصة اختيار المدرسة المقبلة بعد التدريس في المناطق الصعبة، وفرص أكبر للترقية.

يقل متوسط مرتبات المعلمين عن 10 دولارات يوماً في ثمانية بلدان

ويُعدّ تقديم الحوافز للمعلمين وسيلة لتشجيعهم على قبول الوظائف الصعبة. أما السكن الآمن فله أهميته الخاصة فيما يتعلق بتشجيع النساء على التدريس في المناطق الريفية، كما هو الحال في بنغلاديش. واستحدثت غامبيا بدلاً تتراوح نسبته بين 30% و40% من مرتبهن الأساسي لشغل وظائف في المناطق النائية. وبحلول عام 2007، تقدم 24% من المعلمين بطلبات نقل إلى المدارس الصعبة.

وبدلاً من ذلك، يمكن للبلدان توظيف معلمين من داخل مجتمعاتها المحلية. ففي ليسوتو، ثمة نظام توظيف محلي يتيح للجان إدارة المدارس توظيف معلمين يتقدمون بطلبات مباشرة إلى المدارس لشغل الوظائف الشاغرة. ونتيجة لذلك، ثمة فارق ضئيل نسبياً في نسب الطلاب إلى المعلمين بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية.

وتقوم بعض البلدان بفتح مسارات بديلة في التدريس لاجتذاب المهنيين المؤهلين تأهيلاً عالياً مع امتلاك معرفة متينة بالموضوعات. وتقوم برامج توفير التدريس للجميع بتحويل نهج واحد إلى نموذج في مجموعة من البلدان التي توظف خريجين ذوي مؤهلات رفيعة المستوى ومتينة من حيث الموضوعات للتدريس في المدارس التي تستهدف في المقام الأول الطلاب المحرومين. وتشير الادلة الناتجة عن عمليات تقييم «التدريس لأميركا» إلى أنه، بعد اكتساب هؤلاء المعلمين بعض الخبرة، فإنهم يقومون بمساعدة الطلاب في تحسين تعلمهم شريطة إخضاعهم لدورة تدريبية.

الاستراتيجية الرابعة: توفير الحوافز المناسبة للاحتفاظ بأفضل المعلمين

تعدّ المرتبات مجرد عامل من بين العديد من العوامل التي من شأنها تحفيز المعلمين، ولكنها تعدّ من بين الاعتبارات الرئيسية في اجتذاب أفضل المرشحين والاحتفاظ بأفضل المعلمين. أما المرتبات المتدنية فبإمكانها أن تؤدي إلى إلحاق الضرر بمعنويات المعلمين ودفعهم إلى الانتقال إلى مهن أخرى. وفي الوقت نفسه، تشكل مرتبات المعلمين الجزء الأكبر من معظم ميزانيات التعليم، لذلك يتعين أن يتم تحديد هذه المرتبات بمستوى واقعي لضمان توظيف ما يكفي من المعلمين.

ويؤثر مستوى مرتبات المعلمين على نوعية التعليم. ففي 39 بلداً بين عامي 1995 و2005، أدت زيادة في المرتبات بنسبة 15% إلى ارتفاع مستوى أداء الطلاب بنسبة تتراوح بين نسبة 6% ونسبة 8%. ولكن في بعض البلدان لا يكسب المعلمون ما يكفي للارتقاء بأسرهم فوق خط الفقر. والمعلم الذي يُعَدّ المعيل الرئيسي لأسرته ويحمل على عاتقه إعالة أربعة أفراد من أسرته على الأقل يحتاج إلى دخل لا يقل عن 10 دولارات أمريكية يومياً لإبقاء أسرته فوق خط الفقر الذي حُدد مستواه بمبلغ دولارين أمريكيين في اليوم للشخص الواحد. ومع ذلك، فإن متوسط مرتبات المعلمين هو دون هذا المستوى في ثمانية بلدان. ففي جمهورية أفريقيا الوسطى وغينيا بيساو وليبيريا، لا يتجاوز متوسط ما يدفع من مرتبات للمعلمين 5 دولارات أمريكية. ومرتبات المعلمين متدنية كذلك في جمهورية الكونغو الديمقراطية حيث يتعين على المجتمعات المحلية استكمال مرتبات هؤلاء في كثير من الأحيان. والمجتمعات هي أفقر من أن تقوم بذلك، ولذا فإن حرمانها يزداد إذ تخسر المعلمين الأكفاء.

وفي بعض البلدان، لا يتمكن من تأمين الضروريات الأساسية دون اللجوء إلى امتهان عمل إضافي سوى عدد قليل من المعلمين. ففي كمبوديا حيث لم يكن مرتب المعلمين في عام 2008 يغطي تكاليف المواد الغذائية الأساسية، كان أكثر من ثلثي المعلمين يمتهنون عملاً آخر.

وتخفي البيانات الوطنية لمتوسط مرتبات المعلمين أوجه التباين في الأجور بين مختلف فئات المعلمين: وغالباً ما تكون المرتبات أدنى بكثير من المتوسط لدى المعلمين المبتدئين والمعلمين غير المؤهلين والمعلمين المتعاقدين. ففي ملاوي، يكسب المعلمون الذين يدخلون إلى هذه المهنة أو الذين يفتقرون إلى المؤهلات الأكاديمية اللازمة للترقية أقل من ثلث ما يكسبه المعلمون من الفئة العليا من حيث المرتب. وكانت مرتباتهم تعادل 4 دولارات فقط في اليوم في العام الدراسي 2007–2008.

وحين يكون دخل المعلمين أدنى من غيرهم في المجالات القابلة للمقارنة، تتضاءل احتمالات أن تستهوي الطلاب المتفوقين فكرة أن يصبحوا معلمين، وتزداد احتمالات أن يفقد المعلمون حماسهم للعمل أو أن يتركوا المهنة. وفي أمريكا اللاتينية، يعتبر دخل المعلمين عموماً أعلى من عتبة الفقر، ولكن مرتباتهم لا تقارن إيجابياً بمرتبات أولئك الذين يعملون في المهن التي تتطلب مؤهلات مماثلة. وفي عام 2007، كان المهنيون والتقنيون ذوو السمات المشابهة يكسبون ما يزيد بنسبة 43% على ما يكسبه المعلمون في مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة التعليم الابتدائي في البرازيل، وبنسبة 50% في بيرو.

وفي أفريقيا جنوب الصحراء الكبرى وجنوب وشرق آسيا، استجاب واضعو السياسات إلى ضرورة توسيع نظم التعليم بسرعة عن طريق توظيف المعلمين بعقود مؤقتة وتزويدهم بالقليل من الإعداد النظامي. وعادة ما يكون دخل المعلمين المتعاقدين أدنى بكثير من دخل معلمي الخدمة المدنية؛ وتقوم المجتمعات المحلية والمدارس بالتعاقد مع بعضهم مباشرة.

وفي غرب أفريقيا، كان المعلمون المتعاقدون يشكلون نصف القوة العاملة في التدريس بحلول منتصف العقد الذي يبدأ في عام 2000. وفي نهاية العقد، كان عدد المعلمين المعينين بعقود مؤقتة يتجاوز بشكل كبير في بعض هذه البلدان عدد المعلمين العاملين بعقود خدمة مدنية: فقد بلغت نسبتهم ما يقرب من 80% في مالي والنيجر وأكثر من 60% في بنين والكاميرون. وفي النيجر، يكسب المعلمون المتعاقدون نصف ما يكسبه معلمو الخدمة المدنية.

وتوظف الحكومات في بعض البلدان المعلمين المتعاقدين في نهاية المطاف مثلما توظف معلمي الخدمة المدنية. وفي بنين على سبيل المثال، قام المعلمون المتعاقدون، بدعم من نقاباتهم، بإطلاق حملة تهدف إلى تحسين ظروف عملهم من حيث الاستقرار ورفع الأجور. وفي عام 2007، أصدرت الحكومة مرسوماً يقضي بتعيين جميع المعلمين بعقود خدمة مدنية شريطة أن يكونوا قد حصلوا على المؤهلات المطلوبة. وهكذا، وعلى الرغم من الازدياد الهائل لنسبة المعلمين المتعاقدين، فقد ارتفع متوسط مرتب المعلم في بنين بنسبة 45% بين عامي 2006 و2010 إذ أصبح هناك تقارب بين مرتبات المعلمين المتعاقدين ومرتبات معلمي الخدمة المدنية.

وفي إندونيسيا حيث كان المعلمون المتعاقدون يشكلون أكثر من ثلث القوة العاملة في التدريس في مدارس المرحلة الابتدائية في عام 2010، كان دخل المعلمين النظاميين يفوق دخل المتعاقدين بأربعين ضعفاً. وأعطت الحكومة ضمانات بأن يتمكن المعلمون المتعاقدون في نهاية المطاف من الانضمام إلى الخدمة المدنية، مع ما يترتب على ذلك من آثار على ميزانية التعليم: فيترتب على تثبيت جميع المعلمين المتعاقدين بعقود دائمة في الخدمة المدنية زيادة في مخصصات التعليم الأساسي بنسبة 35%، أي بحدود 9 مليارات دولار أمريكي.

ولما كانت المجتمعات المحلية هي التي تغطي عقود المعلمين المتعاقدين، فإن استدامة خدمات المتعاقدين تعتمد على قدرة ذوي الطلاب على تعبئة التمويل اللازم، مما يلقي ضغوطاً مالية كبيرة على عاتق المجتمعات المحلية الفقيرة. وفي بعض الحالات يمكن أن يدفع ذلك بالحكومة إلى تحمل جزء من المسؤولية يضاف في نهاية المطاف إلى الميزانية. وفي مدغشقر، تقوم رابطات الأهل والمعلمين بتوظيف المعلمين مباشرة من المجتمعات المحلية، وبلغ عدد هؤلاء المعلمين ما يقارب نصف العدد الإجمالي للمعلمين في العام الدراسي 2005–2006، وكانوا يتقاضون بشكل عام أقل من نصف ما يتقاضاه المعلمون النظاميون. ومنذ عام 2006، بدأت الحكومة تأخذ على عاتقها على نحو متزايد دفع مرتبات المعلمين التابعين للمجتمعات المحلية.

في بيرو، يزيد راتب المهنيين ذوي السمات المشابهة لسمات المعلمين بأكثر من 50% على راتب المعلمين

وفي حين أن التعاقد مع المعلمين لتخفيف أوجه النقص في توفير المعلمين يمكن أن يعطي دفعاً إيجابياً على المدى القصير، فإنه من غير المحتمل أن يؤدي ذلك إلى تلبية الحاجة إلى توسيع نطاق التعليم ذي النوعية الجيدة على المدى البعيد. أما البلدان التي تعتمد اعتماداً كبيراً على المعلمين المتعاقدين، لا سيما في غرب أفريقيا، فهي تصنف في المرتبة الدنيا أو بما يحاذيها في الانتفاع بالتعليم وفي التعلم.

ويتم تحديد مرتبات المعلمين – ومعدلات الزيادة التي تخضع لها – بصورة تقليدية استناداً إلى المؤهلات الرسمية ومقدار التدريب وعدد سنوات الخبرة. ولكن هياكل الأجور التي تقوم على هذه المعايير لا تفضي بالضرورة إلى نتائج أفضل في التعلم. أما ربط دخل المعلمين بأداء طلابهم يمثل نهجاً بديلاً يتسم بجاذبية عفوية. وثمة ما يؤكد هذه الجاذبية العفوية في قاعدة بيانات برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) الصادرة عن 28 بلداً في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD): فالبلدان التي جرى فيها تعديل مرتبات المعلمين بما يتماشى مع أداء الطلاب، حصل فيها هؤلاء الطلاب على درجات أعلى في القراءة والرياضيات والعلوم. ومع ذلك، إذا ما تم التدقيق بشكل أعمق في الأدلة المتعلقة بربط الأجر بالأداء في جميع أنحاء العالم، فلا يتبيّن أن لهذا الربط فوائد واضحة وقاطعة.

ومن الصعب إيجاد طرق يُعتمد عليها كفيلة بتحديد من هم أفضل المعلمين ومن منهم يقدم أفضل قيمة مضافة، كما تبيّن ذلك تجربة أجريت في الولايات المتحدة. ويمكن أن يكون للأجر المرتبط بالأداء كذلك آثار جانبية غير مقصودة على التعليم والتعلم. لقد أدى ذلك في البرتغال إلى إثارة منافسة بين المعلمين بأساليب يمكن أن تكون ضارة لأضعف الطلاب. وفي المكسيك، تم استبعاد العديد من المعلمين من المشاركة في مثل هذه البرامج، وهذا ما أثر سلباً على المعلمين العاملين في المدارس التي تنخفض فيها مستويات التحصيل. وتشير التجربة في البرازيل إلى أن تقديم المكافآت الجماعية إلى المدارس قد يكون وسيلة أكثر فعالية لتحسين نتائج التعلم.



في جمهورية كوريا، يمكن للمعلمين أصحاب الخبرة أن يكسبوا ضعفي الراتب الذي يكسبه المعلمون المبتدئون

وفي البلدان الأكثر فقراً، لم يجرِ تجريب عملية ربط الأجر بالأداء على نطاق واسع إلا نادراً، ولكن التجربة تشير إلى وجود خطر يتمثل في تشجيع المعلمين على التدريس من أجل الاختبار، بدلاً من النهوض بالتعلم على نطاق أوسع. وفي تجربة أجريت في المدارس الابتدائية في كينيا، تمت مكافأة المعلمين استناداً إلى العلامات الجيدة التي حصل عليها التلاميذ في الاختبار، ومعاقبتهم في حال عدم تقدم التلاميذ إلى امتحانات نهاية العام. وقد ارتفعت الدرجات التي حصل عليها الطلاب في الاختبار وارتفعت نسبة الحضور في الامتحانات، ولكن درجات الطلاب في الاختبار لم ترتفع في المجالات المتعلقة بالموضوعات التي لم تؤخذ في الاعتبار في الصيغة التي يتقاضى على أساسها المعلمون مرتباتهم.

وثمة طريقة أنسب لتحفيز المعلمين تتمثل في أن يُعرض عليهم مسار وظيفي جذاب. وفي بعض بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OECD)، يُعدّ الفارق صغيراً بين مرتب معلم ذي خبرة أكبر ومرتب معلم جديد، كما أنه ليس هناك إلا مجال ضيق للحصول على ترقية. وفي إنجلترا على سبيل المثال، يكسب معلم مبتدئ مبلغاً قدره 000 32 دولار في حين أن معلماً ذا خبرة أكبر يمكنه أن يكسب، على أقصى تقدير، أجراً يزيد على ذلك بمقدار 000 15 دولار. وفي المقابل، تمتلك جمهورية كوريا هيكلية ذات تفاوت أكثر حدة فيما يتعلق بأجور المعلمين: إذ يكسب معلم مبتدئ مرتباً مماثلاً لما يكسبه المعلمون المبتدئون في إنجلترا، في حين أن المعلم ذا الخبرة يمكن أن يكسب ضعفي هذا المبلغ. وفي فرنسا، يسهم التقصير في إدارة المسار الوظيفي وغير ذلك من السياسات غير الملائمة المتعلقة بالمعلمين في تدني مستوى التعلم.

وفي عدد كبير من البلدان النامية، لا ترتبط هياكل المسار الوظيفي للمعلمين ارتباطاً كافياً بآفاق الترقيات التي تعترف بفعالية المعلم وتكافئه على هذه الفعالية. وفي عام 2010، بدأت غانا بمراجعة إدارتها لشؤون المعلمين وسياساتها الخاصة بتنميتهم لمعالجة مثل هذه الشواغل.

تعزيز الحوكمة الخاصة بالمعلمين

يعدّ تحسين الحوكمة الخاصة بالمعلمين أمراً حيوياً لتقليص الحرمان في مجال التعلم. وفي حالة ضياع بعض أيام الدراسة بسبب غياب المعلمين، أو إيلاء المزيد من الاهتمام للدروس الخاصة أكثر مما يولى للتدريس في الصف، على سبيل المثال، فإن ذلك قد يعرّض تعلم الأطفال الأشد فقراً للأذى. ويعدّ فهم الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلات أمراً بالغ الأهمية فيما يتعلق بوضع الاستراتيجيات الفعالة لحل تلك المشكلات. كما أنه لا بد من إدارة قوية للمدرسة لتضمن حضور المعلمين في الوقت اللازم وأداء عملهم في كل أيام الأسبوع وتقديمهم الدعم للجميع على قدم المساواة. والعنف القائم على نوع الجنس الذي يمارسه المعلمون في بعض الأحيان يحدث أضراراً في فرص التعلم لدى الفتيات. أما الاستراتيجيات الرامية إلى منع المعلمين من ارتكاب سوء السلوك والتصدي لذلك واتخاذ الإجراءات اللازمة في حق مرتكبي الخطأ فتتطلب تأييداً ودعماً من مدير المدرسة، ومن المعلمين ونقاباتهم، وكذلك من المجتمعات المحلية، إذا أريد للفتيات أن يحظين بالحماية.

ويتبين أن حجم التغيّب واضح جداً نتيجة للدراسات الاستقصائية التي أجريت في مجموعة من البلدان الفقيرة على مدى العقد الماضي: ففي منتصف العقد الذي يبدأ عام 2000، تم تسجيل تغيّب للمعلمين تراوح بين 11% في بيرو و27% في أوغندا. ويزيد التغيّب من تفاقم المشكلة الناجمة عن النقص في صفوف المعلمين. ففي كينيا حيث تواجه المدرسة الابتدائية عادةً نقصاً وسطياً يبلغ أربعة معلمين، بلغ غياب المعلمين نسبة 13% خلال الزيارات المدرسية. ويمكن أن يؤثر التغيّب أيضاً على الطلاب المحرومين بشكل خاص. فإن نسبة التغيّب تتفاوت في أنحاء الهند، إذ تبلغ 15% في ماهاراشترا و17% في غوجارات – وهما ولايتان أكثر ثراء من سائر الولايات – وتصل إلى 38% في بيهار و42% في جهارخند، وهما ولايتان من أشد الولايات فقراً.

ويُلحق تغيّب المعلمين الضرر بالتعلم. ففي إندونيسيا، أشارت التقديرات إلى أن زيادة بنسبة 10% في تغيّب المعلمين قد أدت في المتوسط إلى انخفاض بنسبة 7% في نتائج الرياضيات، وأن التغيّب قد ألحق الضرر على الأرجح بالطلاب الذين يتسمون بدرجة ضعف أشد: فقد كان معدل غياب المعلمين 19% بالنسبة إلى ربع الطلاب الحاصلين على النتائج الأفضل في الرياضيات، و22% بالنسبة إلى ربع الطلاب الحاصلين على النتائج الأسوأ.

كما أن رؤساء المعلمين أنفسهم يتغيّبون في بعض الأحيان، مما يعوق الرصد الفعال لحضور المعلمين ويثبت الخلل الإداري في معالجة هذه المشكلة. وأظهرت دراسة استقصائية أجريت في عام 2011 في بعض المدارس في أوغندا 21% من رؤساء المعلمين، في المتوسط، كانوا غائبين في اليوم الذي جرت فيه زيارة المدارس.

ويحتاج واضعو السياسات إلى معرفة الأسباب التي تدفع المعلمين إلى التغيّب عن المدرسة. ففي بعض الأحيان، يتغيّب المعلمون بسبب انخفاض مرتباتهم انخفاضاً كبيراً، وفي حالات أخرى بسبب سوء ظروف عملهم. وفي ملاوي حيث تتسم الأجور بالتدني وغالباً ما يكون دفع المرتبات غير منتظم، صرح عُشر المعلمين بأنهم كانوا في كثير من الأحيان يتغيّبون عن المدرسة لأسباب تتعلق بالشواغل المالية، مثل السفر لتحصيل المرتبات أو الاضطرار إلى تسديد أقساط القروض. ويمكن لارتفاع معدلات الإصابة بفيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز أن يؤثر تأثيراً بالغاً في مسألة حضور المعلمين. ووضعت زامبيا استراتيجيات تهدف إلى تحسين ظروف معيشة المعلمين المصابين بفيروس نقص المناعة البشرية، بما في ذلك زيادة فرص الحصول على العلاج وتوفير المكملات الغذائية وتأمين القروض.

ويشكل العنف القائم على نوع الجنس في المدارس عائقاً رئيسياً يحول دون ضمان الجودة وتحقيق المساواة في التعليم. وتبيّن دراسة أجريت في ملاوي أن خمس المعلمين أفادوا بأنهم كانوا على علم بمعلمين مارسوا الإكراه على الفتيات أو قاموا بإجبارهن على إقامة علاقات جنسية.

وينبغي أن تضمن البرامج والسياسات الموضوعة لمعالجة قضايا التمييز بين الجنسين والعنف القائم على نوع الجنس حماية الفتيات وتمكينهن، والتصدي للممارسات الراسخة، وكشف النقاب عن الجناة واتخاذ الإجراءات اللازمة في حقهم. وينبغي تعزيز الأطر القانونية وأطر السياسات التي توفر الحماية العامة للأطفال وتعميمها، كما ينبغي للمعلمين أن يضطلعوا بأدوارهم ومسؤولياتهم. ففي كينيا على سبيل المثال، تتوفر مجموعة من العقوبات لتأديب المعلمين الذي يخرقون قواعد السلوك المهني، بما في ذلك وقفهم عن العمل ومنعهم من ممارسته. وهناك لوائح جديدة تنص على إلغاء قيد المعلم الذي يدان بارتكاب اعتداء جنسي ضد أي تلميذ.

ويشكل حشد التأييد وممارسة الضغوط خطوة أولى هامة في إطار التأكد من أن سياسات التصدي للعنف القائم على نوع الجنس قائمة وموضوعة قيد التنفيذ. وفي ملاوي، تم حشد التأييد بنجاح لمشروع يرمي إلى النظر في القواعد المسلكية وتعزيز آليات الإبلاغ. ونتيجة القيام بحملات توعية، ارتفع عدد المعلمين الذين أفادوا بأنهم كانوا على علم بكيفية الإبلاغ عن انتهاكات مدونات السلوك بمقدار يزيد على الثلث.

ويعدّ العمل على نحو مباشر مع نقابات المعلمين وسيلة لحشد الدعم اللازم لاتخاذ الإجراءات اللازمة في حق المعلمين الذين ينتهكون مدونات السلوك. وفي كينيا، قام الاتحاد الوطني للمعلمين بالتعاون مع لجنة خدمة المعلمين ووزارة التربية والتعليم والإدارة المعنية بالأطفال بتقديم المساعدة في صياغة مشروع قانون برلماني يقترح تعزيز إجراءات الإبلاغ عن سوء المعاملة الذي يقوم به المعلمون أو العنف الذي يمارسونه ومنع اقتصار معاقبة المعلمين الذين صدرت بحقهم إدانات على مجرد نقلهم إلى مدارس أخرى.

في مصر، يتاح للطلبة المنتمين إلى الأسر الغنية نحو ضعفي الفرص التي تتاح للطلاب الأكثر فقراً فيما يخص الحصول على الدروس الخاصة

ويعدّ إعطاء الدروس الخاصة نتيجة أخرى من نتائج سوء الحوكمة الخاصة بالمعلمين. فإن لم يتم التحقق من هذه الممارسة أو السيطرة عليها، فيمكن لها أن تؤثر سلباً على نتائج التعلم، لا سيما لدى الطلاب الأكثر فقراً غير القادرين على تحمل أوزارها. وغالباً ما تكون الدروس الخاصة التي يعطيها المعلمون عرَضاً من الأعراض التي تدل على النظم المدرسية التي تعمل على نحو سيء، وعلى تدني الأجور الذي يجبر المعلمين على السعي إلى زيادة دخلهم. وفي كمبوديا، تعدّ مرتبات المعلمين زهيدة وغالباً ما يتقاضاها المعلمون في وقت متأخر. وتتمثل إحدى العواقب في إقدام 13% من معلمي المدارس الابتدائية و87% من معلمي المرحلة الثانوية على إعطاء دروس خاصة. وهذا يعزز التفاوت بين أولئك الذين يستطيعون تحمل هذه التكاليف ومن لا يستطيع تحمل ذلك. وفي المناطق الحضرية، حصل الطلاب الذين تلقوا دروساً خاصة في الصف التاسع على علامة 8.3 من 10 في لغة الخمير وحصل على علامة 3.8 من لم تُتح له الفرصة لذلك.

وفي مصر، بلغ الوضع حداً مفرطاً، وذلك بسبب تدني نوعية التعليم من جهة، واضطرار المعلمين إلى زيادة دخلهم المنخفض من جهة أخرى. وتشير التقارير إلى أن المبالغ التي تنفق سنوياً على الدروس الخاصة تصل إلى 2.4 مليار دولار أمريكي، أي ما يعادل 27% من الإنفاق الحكومي على التعليم في عام 2011. وتشكل الدروس الخاصة جزءاً كبيراً من إنفاق الأسر على التعليم،

إذ بلغ متوسط هذا الإنفاق نسبة 47% في المناطق الريفية و40% في المناطق الحضرية. ويتاح للأطفال المنتمين إلى الأسر الغنية نحو ضعفي الفرص التي تتاح للطلاب الأكثر فقراً فيما يخص الحصول على الدروس الخاصة. وقد يكون المعلمون هم أنفسهم الذين يعطون الدروس الخاصة لطلابهم، وهم بالتالي المسؤولون عن منحهم درجاتهم في المدارس. ويشكو الطلاب من أن المعلمين لا يقومون بتغطية المنهج الدراسي على طول اليوم الدراسي، ويجبرون الطلاب بذلك على اللجوء إلى الدروس الخاصة لتغطية المناهج والتمكن بالتالي من النجاح في الامتحانات.

وينبغي على الأقل وضع الاستراتيجيات اللازمة لمنع المعلمين من إعطاء الدروس الخاصة للتلاميذ، عندما يكون هؤلاء المعلمون هم الذين يتولون مسؤولية تدريس هؤلاء التلاميذ في إطار الصفوف الدراسية اليومية. وهذا ما يضمن أن تتاح تغطية كاملة للمناهج الدراسية لجميع الطلاب، حتى لأولئك الذين لا يستطيعون تحمل أعباء الدروس الخاصة.

تبيّن في باكستان أن 36% من تلاميذ الصف الخامس في المدارس الخاصة لا يستطيعون قراءة جملة في اللغة الإنجليزية

ويعتبر البعض أن المدارس الخاصة التي تتقاضى رسوماً منخفضة هي وسيلة لتوسيع نطاق الانتفاع بنوعية التعليم للأطفال المحرومين، حيث تفشل المدارس الحكومية. ففي باكستان، يعدّ أداء طفل في مدرسة خاصة ذات رسوم منخفضة أفضل من متوسط أداء طفل من أطفال الثلث المتفوق في المدارس الحكومية. ومع ذلك، وحتى في المدارس الخاصة، لا يصل العديد من التلاميذ إلى المستويات المتوقعة من الكفاءة إلا بصعوبة. ووفقاً للتحليل الذي قدمه الفريق المعني بإعداد التقرير السنوي عن وضع التعليم في باكستان، تبيّن أن 36% من تلاميذ الصف الخامس في المدارس الخاصة لا يستطيعون قراءة جملة في اللغة الإنجليزية، وهذا ما كان ينبغي أن يكونوا قادرين على أدائه منذ الصف الثاني.

وقد تكون نتائج التعلم أفضل في المدارس الخاصة ذات الرسوم المخفضة، ويرجع ذلك جزئياً إلى المرتبات المتدنية التي تتيح للمدارس توظيف المزيد من المدرسين والحفاظ على انخفاض نسبة التلاميذ إلى المعلمين. وفي المدارس الخاصة المنتشرة في بعض مناطق نيروبي، تبلغ نسبة الطلاب إلى المعلمين 15 طالباً لكل معلم واحد، مقارنة بـ 80 طالباً لكل معلم في المدارس الحكومية. كما تتيح الصفوف الدراسية الصغيرة للمعلمين في المدارس الخاصة التفاعل مع الطلاب على نحو أوسع. وفي ولاية أندرا براديش في الهند، يقوم 82% من المعلمين بتصحيح تمارين تعطى للأطفال بانتظام مقابل 40% فقط في المدارس الحكومية.

ويُعتقد بشكل عام أن المدرسين العاملين في المدارس الخاصة يقومون بعملهم في ظروف تتسم بالخضوع لمزيد من المساءلة. و في الهند، أفاد رئيس واحد فقط من رؤساء المعلمين في 3000 مدرسة حكومية بأنه أقال معلماً بسبب غياباته المتكررة. وفي المقابل، أفاد 35 رئيساً للمعلمين من أصل 600 ممن شملهم الاستطلاع في المدارس الخاصة أنهم قاموا بإقالة بعض المعلمين لهذا السبب.

ولا تعني الفوائد الناجمة عن المدارس الخاصة ذات الرسوم المنخفضة أن هذه المدارس هي بالضرورة أفضل في حد ذاتها، فغالباً ما يعاني طلابها من الحرمان أقل بكثير مما يعانيه طلاب المدارس الحكومية. وفي ولاية أندرا براديش، ينتمي أكثر من 70% من الطلاب الملتحقين بالمدارس الحكومية إلى 40% من الأسر الأشد فقراً، مقارنة بنسبة 26% في المدارس الخاصة. ويدرّس حوالي ثلث المعلمين في المدارس الحكومية طلاباً من مختلف الأعمار وفي صفوف دراسية متعددة المستويات، مقارنة بنسبة 3% في المدارس الخاصة.

ولا توجد أعذار للطلاب الذين لم تسمح لهم الظروف المناسبة بالتعلم: وفي نهاية الأمر، من الضروري أن يحصل جميع الأطفال، بصرف النظر عن خلفيتهم ونوع المدرسة التي يدرسون فيها، على أفضل المعلمين الذين يوفرون لهم فرص التعلم.

استراتيجيات المناهج الدراسية والتقييم الخاصة بتحسين التعلم

للارتقاء بعملية التعلم لدى جميع الأطفال، يتعين على المعلمين دعم استراتيجيات المناهج الدراسية والتقييم التي يمكن أن تخفف من أوجه التفاوت في التحصيل المدرسي وتوفر لجميع الأطفال والشباب الفرصة السانحة لاكتساب المهارات الحيوية القابلة للتحويل. ويتعين على مثل هذه الاستراتيجيات بناء المهارات الأساسية المتينة ببدء العملية في مرحلة مبكرة، والتحرك بوتيرة سريعة، وتمكين التلاميذ المحرومين من اللحاق بالركب، وتلبية الاحتياجات اللغوية للأقليات الإثنية، وبناء ثقافة القراءة.

ضمان اكتساب جميع الأطفال للمهارات الأساسية

يتمثل ضمان نجاح الأطفال في المدرسة بشكل أساسي في تمكينهم من اكتساب المهارات الأساسية البالغة الأهمية مثل القراءة والرياضيات الأساسية. وبدون هذه المهارات، سيلاقي العديد من الأطفال صعوبة في مواكبة المناهج الدراسية المقررة، وتتسع الفوارق في قدرة الأطفال المحرومين على التعلم.

وتُحدث نوعية التعليم قبل المدرسي فارقاً في غاية الأهمية في عملية التعلم لدى الأطفال في الصفوف الأولى للمرحلة الابتدائية. ففي بنغلاديش، أدى أطفال المدارس الابتدائية الذين تلقوا التعليم قبل المدرسي أداءً أفضل من أولئك الأطفال الذين لم يخوضوا تجربة التحصيل قبل المدرسة، فيما يخص المهارات المتصلة بالقراءة والكتابة والرياضيات الشفوية.

ومن الأهمية بمكان أن يتقن تلاميذ المدارس الابتدائية المهارات الأساسية في أسس الحساب والقرائية في الصفوف الأولى حتى يتمكنوا من استيعاب ما يُدرّس في الصفوف اللاحقة، ولكنهم يفشلون أحياناً في القيام بذلك بسبب المناهج التي تتجاوز مستواهم إلى حد كبير. وتركز المناهج الدراسية في فيتنام على المهارات الأساسية وهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة الأطفال على التعلم كما أنها تولي اهتماماً خاصاً للتعلمين المحرومين. وفي المقابل، تعدّ المناهج الدراسية في الهند، التي تتجاوز ما يمكن أن يتعلمه التلميذ بصورة واقعية وينجزه في وقت محدد، عاملاً من العوامل التي تؤدي إلى توسيع الفجوات في التعلم. وفي فيتنام، قام أطفال من عمر 8 سنوات بالإجابة بشكل صحيح

وبنسبة 86% على بنود اختبار خاصة بصفهم الدراسي. وبالمثل، قام أطفال في الهند من عمر 8 سنوات بالإجابة على اختبار مماثل بنسبة 90%. ومع ذلك، حين طُلب من طلاب تتراوح أعمارهم بين 14 و15 سنة إيجاد حل يتعلق بتحليل مسألة على مرحلتين تشمل عمليات ضرب وجمع، حقق الطلاب في فيتنام نسبة 71% في حين اقتصرت النسبة في الهند على 33%.

ولكي يتسنى للأطفال من الأقليات الإثنية واللغوية اكتساب مهارات أساسية متينة، يتعين على المدارس تدريس المناهج بلغة يفهمها هؤلاء الأطفال. أما النهج الثنائي اللغة، الذي يجمع بين الاستمرار في التدريس باللغة الأم للطفل مع استخدام لغة ثانية، فإنه يتيح تحسين أداء الطفل في اللغة الثانية كما في المواد الأخرى. ولتقليص الفوارق في مجالات التعلم على المدى الطويل، ينبغي أن يستمر استخدام البرامج الثنائية اللغة على مدى عدة سنوات. ففي الكامرون، أدى تدريس الأطفال بلغتهم المحلية، وهي لغة كوم، إلى تحقيق فوائد ملموسة على صعيد التحصيل الدراسي في القراءة والاستيعاب مقارنة بالأطفال الذين يجري تدريسهم باللغة الإنجليزية فقط. كما حقق الأطفال الذين يدرسون بلغة كوم نتائج بلغت ضعفي نتائج الأطفال الآخرين في اختبارات الرياضيات في نهاية الصف الثالث. ومع ذلك، لم يتمكن الطلاب من الاحتفاظ بالمكاسب التي حققوها في التحصيل الدراسي حين تحولوا في الصف الرابع إلى التعلم باللغة الإنجليزية فقط. وفي المقابل حقق الأطفال في أثيوبيا في المناطق التي استمر فيها التعليم باللغة المحلية على مدى تحصيلهم الدراسي في المدرسة الابتدائية العليا نتائج أفضل في مواد الصف الثامن من الطلاب الذين تابعوا دراستهم فقط باللغة الإنجليزية.

وقد يكون من الصعب تطبيق السياسات الخاصة باللغات، لا سيما في الحالات التي يضم فيها الصف الدراسي الواحد عدة مجموعات تتكلم أكثر من لغة واحدة، والتي لا يجيد فيها المعلمون اللغة المحلية. ومن أجل أن يصبح التعليم الثنائي اللغة فعالاً، يتعين على الحكومات توظيف المعلمين من مجموعات الأقليات اللغوية وتوزيعهم على المدارس وفقاً لهذه المعطيات. كما أن هناك حاجة إلى وضع برامج الإعداد الأولي والتدريب المستمر للمعلمين بحيث يجري تدريبهم على التدريس بلغتين وتهيئتهم لفهم احتياجات المتعلمين باللغة الثانية.

وبغية إنجاح القرائية والتعليم الثنائي اللغة في الصفوف الأولى، يتعين تمكين التلاميذ من الانتفاع بالمواد التعليمية الشاملة الملائمة لأوضاعهم وبلغة معتادين عليها. ويمكن أن تؤدي التراخيص المفتوحة والتكنولوجيات الجديدة إلى إتاحة المواد التعليمية على نطاق أوسع، بما في ذلك باستخدام اللغات المحلية. وفي جنوب أفريقيا، يجري تطوير المواد التعليمية ذات المصادر المتاحة وجعلها متاحة في العديد من اللغات الأفريقية. ويزيد التوزيع الرقمي عدد المقاطعات والمدارس والمعلمين الذين يتاح لهم الانتفاع بموارد المناهج الدراسية.

ومع ذلك، يمكن ألا يكون توفير المواد الملائمة للقراءة كافياً في حد ذاته لتحسين التعلم لدى الأطفال؛ بل ينبغي أيضاً تشجيع الأطفال وأسرهم على استخدام تلك المواد. وفي المجتمعات الفقيرة أو النائية حيث لا تتوفر الإمكانيات اللازمة بشكل كبير للوصول إلى وسائل الإعلام المكتوب، يمكن الارتقاء بالتعلم لدى الأطفال من خلال توفير المواد اللازمة لتعليم القراءة ودعم الأنشطة الخاصة بممارسة القراءة. ويهدف برنامج دعم القرائية التابع لمنظمة «إنقاذ الطفولة» إلى تحسين مهارات القراءة في الصفوف الأولى في المدارس الحكومية، وذلك من خلال بعض الأنشطة مثل إعداد المعلمين لتعليم مهارات القراءة الأساسية ورصد عملية إتقان التلاميذ لهذه المهارات. وبالإضافة إلى ذلك، يجري تشجيع المجتمعات المحلية على دعم الأطفال في مجال القراءة. وأظهرت جميع التقييمات التي أجريت في ملاوي وموزمبيق ونيبال وباكستان أن المكاسب التي حصل عليها الأطفال في التعلم في مدارس تعزيز القرائية هي أكبر مما حصل عليه نظراؤهم في المدارس الأخرى، بما في ذلك انخفاض عدد الأطفال الذين كانت علاماتهم تقتصر على درجة صفر، مما يشير إلى أن البرنامج كان مفيداً للطلاب الضعفاء.

ويعدّ الدعم خارج ساعات الدوام المدرسي أحد الأسباب التي أدت إلى هذا النجاح. ففي باكستان، أظهر الأطفال الذين شاركوا في مخيمات للقراءة بعد المدرسة بالتنسيق مع متطوعين من المجتمع المحلي أن المكاسب التي حصلوا عليها من طلاقة ودقة في مجال القراءة بلغتي الباشتو والأوردو هي أكبر من تلك التي حصل عليها رفاقهم في المدارس نفسها. وفي ملاوي، اكتسب التلاميذ الذين تم تدريب ذويهم لدعم القراءة لدى أطفالهم فوائد أكبر في مجال المفردات من أولئك الذين لم يحصل أهاليهم على تدريب مماثل.

ترمي عملية إصلاح المناهج الدراسية المضطلع بها في كانبيرا، بأستراليا، إلى مساعدة المعلمين على تحسين مواقف الطلاب إزاء أقرانهم من ذوي الإعاقات

وينبغي للمناهج الدراسية معالجة المسائل المتعلقة بالإدماج لتعزيز فرص الطلاب المنتمين إلى خلفيات مهمشة في التعلم بشكل فعال. وحيث تم وضع المناهج التي تراعي الفروق بين الجنسين، كما جرى في مومباي في الهند، وفي هندوراس، تحسنت نتائج الاختبار الرامي إلى قياس المواقف المتخذة في عدة قضايا متعلقة بالجنسين. كما أن المراهقين الذين شاركوا في المشروع أثبتوا أن لديهم مهارات أفضل في حل المشكلات وأحرزوا نتائج أفضل في الاختبار.

وهناك الكثير مما ينبغي القيام به لوضع المناهج الدراسية التي تولي اهتماماً لاحتياجات المتعلمين المعوقين. ففي كانبيرا في أستراليا، يهدف إصلاح المناهج الدراسية إلى مساعدة المعلمين في تحسين مواقف الطلابإزاء الطلاب ذوي الإعاقات، والارتقاء بالتفاعل بين الطلاب ذوي الإعاقات وغيرهم من الطلاب، وتعزيز الرفاه والتحصيل الجامعي لدى الطلاب ذوي الإعاقات.

ويمكن لأدوات التقييم القائمة على الصفوف الدراسية مساعدة المدرسين على تحديد المتعلمين المعرضين لخطر انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهم ورصدهم ودعمهم. وإن مشروع تقييم القدرة على القراءة في الصفوف الأولى في ليبيريا، الذي أتاح تدريب المعلمين على استخدام أدوات التقييم القائمة على الصفوف الدراسية وتوفير موارد القراءة ورسم خطط الدروس لوجيه عملية التعليم، أدى إلى الارتقاء بالمستويات التي

كانت منخفضة في السابق فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي في مجال القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث.

وينبغي أن تتماشى التقييمات مع المناهج الدراسية بحيث لا تضيف أعباء عمل كبيرة على المعلمين. ففي جنوب أفريقيا، أسهمت التقييمات الجيدة التصميم، المدعمة بمبادئ توجيهية واضحة حول كيفية تفسير النتائج، في مساعدة المعلمين المدربين تدريباً غير كاف والذين كانوا يعملون في ظروف صعبة: وبذلك تمكن80% من المعلمين من استخدام هذه التقييمات في صفوفهم الدراسية.

ويمكن للطلاب تحقيق مكاسب كبيرة إذا منحوا الفرص اللازمة لرصد تعلمهم ذاتياً. ففي ولاية تاميل نادو الهندية، يتعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية بالوتيرة التي تناسبهم، وذلك باستخدام بطاقات التقييم الذاتي التي يمكن أن يستخدمها التلميذ بمفرده أو بمساعدة طفل آخر؛ واتبع المعلمون أسلوب الجمع الاستراتيجي في مجموعات زوجية بين طالب أكثر تقدماً وطالب أقل تقدماً في حل بعض التمارين. ونمت الثقة في نفوس الأطفال، بوجه عام، نتيجة لاستخدام هذا النهج، وارتفع مستوى التحصيل الدراسي في الولاية.

في الهند، أسهمت المدارس التي تعمل فيها متطوعات مدربات من المجتمع المحلي في تحسين التعلّم لدى الأطفال

ويعدّ استهداف الدعم الإضافي للتلاميذ عن طريق المساعدين المدربين على التدريس وسيلة أخرى للارتقاء بالتعلم لدى الطلاب المهددين بالتخلف عن الركب. وتبين أن التدخل في مرحلة مبكرة من التعلم الأولي للقراءة، الذي قام به مساعدون تدريسيون في مدارس لندن في المملكة المتحدة كان له وقعه في الارتقاء بمهارات القراءة كما كان له تأثيره الإيجابي على المدى الطويل على الأطفال ذوي المهارات القرائية الضعيفة. وفي الهند، أسهمت المدارس المزودة بمتطوعات مدربات من المجتمع المحلي في تحسين نسبة الأطفال القادرين على القيام بعملية جمع أعداد برقمين. وفي حين كان 5% فقط من التلاميذ قادرين على القيام بعملية طرح بسيطة في بداية السنة الدراسية فإن 52% منهم أصبحوا قادرين على ذلك بحلول نهاية العام، مقارنة بنسبة 39% لدى غيرهم من التلاميذ.

ويمكن للتعليم التفاعلي الإذاعي أن يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم لدى الطلاب المنتمين إلى الفئات المحرومة باللجوء إلى معالجة بعض العوائق مثل بعد المسافة والصعوبة في إمكانية الانتفاع بالموارد التعليمية والمدرسين الأكفاء، على النحو المبّين في الاستعراض الذي أجري لخمسة عشر مشروعاً. ويمكن أن يكون استخدام الإذاعة التفاعلية مفيداً بشكل خاص في سياق النزاعات. وبين عامي 2006 و2011، التحق بمشروع التعليم في جنوب السودان عبر الإذاعة التفاعلية أكثر من 000 473 تلميذاً، ويقوم المشروع بتقديم دروس مرتبطة بالمناهج الوطنية لمدة نصف ساعة، وتشمل هذه الدروس التعليم باللغة الإنجليزية، والقرائية باللغة المحلية، والرياضيات، وبعض عناصر مهارات الحياة مثل التوعية بأخطار فيروس نقص المناعة البشرية/ الإيدز وبالألغام الأرضية. وفي الأماكن التي كانت خارج نطاق التغطية من أي إشارة إذاعية، وزع المشروع مشغلات MP3 رقمية ليستخدمها المعلمون المدربون.

ويمكن للصفوف الدراسية الرقمية استكمال الصفوف التي يدرّس فيها معلمون ذوو كفاءة أدنى. ففي الهند، يوفر مشروع القاعة الدراسية الرقمية بتوفير تسجيلات مرئية رقمية للصفوف الدراسية الحية التي يدرس فيها معلمون خبراء، وتستخدم هذه التسجيلات في المدارس الريفية وفي مدارس الأحياء الفقيرة عن طريق الأقراص الرقمية المتعددة الاستخدامات (DVD). وثمة تقييم أجري لأربع مدارس في ولاية أوتار براديش أفضى إلى أنه بعد مضي ثمانية أشهر على البدء بالمشروع حصل 72% من التلاميذ على نتائج محسنة.

ويمكن أن يساعد التجديد في استخدام التكنولوجيا في الارتقاء بعملية التعلم عن طريق إثراء توزيع المناهج الدراسية الخاصة بالمعلمين وتشجيع الاتسام بالمرونة في أسلوب التعلم لدى التلاميذ. كما يمكن أن يساعد تيسير إمكانية الوصول إلى الحواسيب في المدارس في تقليص الفجوة الرقمية لدى التلاميذ بين فئة الدخل المنخفض وفئة الدخل المرتفع. ومع ذلك، لا تعدّ التكنولوجيا الجديدة بديلاً للتعليم الجيد.

وتقوم قدرة المعلمين على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بوصفها مورداً تعليمياً بالاضطلاع بدور بالغ الأهمية في الارتقاء بالتعلم. وتُظهر دراسة أجريت في البرازيل أنه كان لإدخال مختبرات حاسوبية إلى المدارس تأثيره السلبي على أداء الطلاب، في حين أن استخدام المعلمين للإنترنت بوصفه مورداً تربوياً يمكن له أن يدعم التعليم والتعلم في الصفوف الدراسية التجديدية، مما يؤدي إلى تحسين النتائج في الاختبارات الدراسية.

أما الأطفال الذين ينتمون إلى فئات ذات دخل منخفض فلا تتوفر لهم الفرص نفسها التي تتوفر لغيرهم لاكتساب الخبرة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات خارج المدرسة، وبالتالي قد يتطلب تكيفهم معها وقتاً أطول ويحتاجون إلى دعم إضافي. ففي رواندا، كان 79% من الطلاب الذين استخدموا الحواسيب في المدارس الثانوية قد استخدموا في السابق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإنترنت خارج المدرسة (بالدرجة الأولى في مقاهي الإنترنت). ومع ذلك، كان الأطفال من فتيات وفتيان المناطق الريفية في وضع من الحرمان لأنه لا يتوفر لهم ما يتوفر لغيرهم من إمكانية للوصول إلى مقاهي الإنترنت أو غيرها من موارد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجتمعاتهم المحلية.

وهناك طريقة واعدة لتوسيع نطاق الانتفاع بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم تتمثل في «التعلم الجوال» – الذي يقوم على استخدام الهواتف المحمولة وغيرها من الأجهزة الإلكترونية المحمولة مثل مشغلات MP3. ففي المناطق الريفية في الهند، هناك برنامج غير مدرسي موجه للأطفال المنتمين إلى أسر ذات دخل منخفض تُستخدم فيه ألعاب على الهواتف المحمولة لمساعدتهم على تعلم اللغة الإنجليزية. وقد أدى ذلك إلى اكتساب فوائد تعليمية كبيرة تنعكس في الاختبارات المتعلقة بهجاء الأسماء الإنجليزية لا سيما فيما يتعلق بالأطفال من الصفوف العليا الذين يمتلكون مهارات أساسية متينة.

وحيث الأطفال يتعلمون القليل وينقطعون عن المدارس منذ الصفوف الأولى، يمكن لبرامج الفرصة الثانية أن تعلم المهارات الأساسية من خلال إقامة دورات تعليمية أقصر من حيث المدة، وهي تمثل أحد السبل الكفيلة بتسريع عملية التقدم لدى الأطفال والارتقاء بالتحصيل الدراسي لدى الفئات المحرومة.

ويرتقي عدد من هذه البرامج التعليمية السريعة بالتحصيل الدراسي المتعلق بالفئات المحرومة في وقت أقصر مما تستغرقه البرامج في المدارس الحكومية الرسمية، مما يتيح لهم الفرصة للتعويض ولإعادة إدماجهم في المدارس الرسمية. وعادة ما يتوزعون في صفوف صغيرة ويتولى تدريسهم معلمون يتحدثون باللغة المحلية ويعيّنون من المجتمعات المحلية المحيطة بالمدرسة. ففي شمال غانا على سبيل المثال، بلغ 46% من أولئك الذين شاركوا في برنامج التعلم السريع وعادوا من جديد إلى المدرسة الابتدائية مستويات تعادل الصف الرابع، مقارنة بنسبة 34% لدى غيرهم من الطلاب.

كما يمكن أن تستخدم المدارس الابتدائية الرسمية برامج التعلم السريع في الحالات التي تتجاوز فيها نسب كبيرة من الطلاب السن القانونية في الصفوف الدراسية. ففي البرازيل، اتبع الطلاب الذين تجاوزت أعمارهم السن القانونية، من الصف الخامس إلى الصف الثامن، منهاجاً معدلاً بشكل جوهري يُدرّس منه في العام الواحد ما يتجاوز منهج سنة دراسية واحدة. وعلى وجه العموم، جرى تخفيض نسبة طلاب المدارس الذين تجاوزت أعمارهم السن القانوني بسنتين من 46% في عام 1998 إلى 30% في عام 2003. وبمجرد أن استعاد الطلاب الصفوف التي تناسب أعمارهم، أصبحوا قادرين على الحفاظ على أدائهم وأصبحت معدلات ترفعهم في صفوف المرحلة الثانوية شبيهة بمعدلات غيرهم من الطلاب.

تجاوز الأساسيات: المهارات القابلة للتحويل من أجل المواطنة العالمية

ينبغي أن تضمن المناهج قدرة الأطفال والشباب على ألا يتعلموا المهارات الأساسية فحسب، بل أيضاً المهارات القابلة للتحويل مثل التفكير النقدي وحل المشكلات وحشد التأييد وتسوية النزاعات، وذلك لمساعدتهم في أن يصبحوا مواطنين عالميين مسؤولين. ويمكن أيضا أن يؤدي اتباع نهج متعدد التخصصات يشمل التدريب العملي والأنشطة التعليمية ذات الصلة بالمجتمع المحلي إلى تطوير فهم الطلاب للبيئة وبناء المهارات اللازمة لتعزيز التنمية المستدامة.

وبين عامي 1999 و2004، قدمت ألمانيا برنامجاً متعدد التخصصات يعزز التعلم التشاركي ويتيح للطلاب الفرص اللازمة ليعملوا معاً في مشاريع تجديدية للعيش المستدام. وأظهر التقييم أنه كان لدى المشاركين إمكانية أكبر من أمثالهم فيما يتعلق بالتنمية المستدامة، وأفاد ما يصل إلى 80% من الطلاب أنهم اكتسبوا مهارات قابلة للتحويل. وفي جنوب أفريقيا، ثمة مبادرة تؤمّن الربط بين المناهج الدراسية وبعض الإجراءات العملية مثل اعتماد نظم إعادة التدوير وتجميع المياه في المدارس، وذلك باستخدام مصادر بديلة للطاقة لأغراض الطهي وتنظيف الأماكن العامة وإنشاء حدائق طبيعية وزرع الأشجار. وأشارت المدارس المشاركة إلى حدوث ارتقاء في الوعي البيئي وتحسن في الممارسات المتعلقة بالاستدامة في المدارس والمنازل.

أدمجت الفلبين موضوع الحد من مخاطر الكوارث في المناهج التعليمية

ولعل تمكين الأطفال من خلال الاتصال وحشد التأييد يساعد على تخفيض إمكانية تعرضهم للمخاطر البيئية. ففي الفيليبين، حيث تكون البلاد عرضة للمخاطر البيئية، أدى الالتزام المتين بإدماج الحد من مخاطر الكوارث في المناهج التعليمية إلى أن يضطلع الأطفال بدور فاعل في جعل مجتمعاتهم أكثر أمناً.

كما يمكن أن تساعد البرامج التي تسلط الضوء على الاندماج الاجتماعي وحل النزاعات في تعزيز حقوق الأفراد وبناء السلام. ففي بوروندي في عام 2009، أدرجت المدارس الثانوية في مناهجها تدريس مهارات الاتصال والوساطة في النزاعات وذلك للمساعدة في عودة اللاجئين. وبعد عامين، قام المعلمون المدربون بالتخلي عن أساليب العقاب الجسدي، وأتيح المجال لمناقشة القضايا المتعلقة بالاعتداء الجنسي والفساد بسهولة أكبر، وتحسنت العلاقات بين التلاميذ وأمثالهم من التلاميذ الآخرين ومعلميهم، وكان التلاميذ يتصرفون بوصفهم وسطاء في إطار حل الخلافات الصغيرة التي تنشأ في المدرسة وفي المجتمع المحلي.

تحرير طاقات المعلمين لحل أزمة التعلم

يبين هذا التقرير إصلاحات التدريس العشرة الأهم التي ينبغي لواضعي السياسات اعتمادها من أجل تحقيق التعلم المنصف للجميع.

1 *سد الفجوات في توفير المعلمين*

وفقاً للاتجاهات الحالية، لن تتمكن بعض البلدان من تلبية احتياجاتها من حيث المعلمين في المدارس الابتدائية بحلول عام 2030. ويكون هذا التحدي أكبر في مستويات التعليم الأخرى. ولذلك فإن البلدان تحتاج إلى تفعيل سياسات تبدأ بمعالجة النقص الكبير في هذا المجال.

2 *اجتذاب أفضل المرشحين لمهنة التعليم*

من المهم أن يتوافر لكل الأطفال معلمون لديهم تأهيل جيد بمستوى التعليم الثانوي على الأقل. ولذلك يتعين على الحكومات أن تستثمر في تحسين الانتفاع بالتعليم الثانوي الجيد لتوسيع دائرة المرشحين القادرين على أن يكونوا معلمين جيدين. ويتسم هذا الإصلاح بأهمية خاصة إذا ازداد عدد المعلمات ذات التأهيل الأفضل في المناطق المحرومة. ويقتضي ذلك في بعض البلدان اتخاذ تدابير حاسمة لاجتذاب المزيد من النساء إلى مهنة التعليم.

ويتعين على واضعي السياسات أيضاً أن يركزوا اهتمامهم على حشد وتدريب معلمين من الفئات ذات التمثيل المنخفض، مثل الأقليات الإثنية، لكي يعملوا في المجتمعات المحلية الخاصة بهم. فإن هؤلاء المعلمين الذين يعرفون السياق الثقافي واللغة المحلية معرفة جيدة، يستطيعون تحسين فرص التعلم للأطفال المحرومين.

3 *تدريب المعلمين لتلبية احتياجات جميع الأطفال*

يحتاج جميع المعلمين إلى تلقي تدريب يمكّنهم من تلبية احتياجات التعلّم لدى جميع الأطفال. فقبل أن يدخل المعلمون إلى القاعة الدراسية، ينبغي أن يكونوا قد خضعوا برامج إعداد المعلمين الجيدة النوعية السابقة للخدمة التي توفر توازناً بين معرفة المواضيع التي ستدرَّس ومعرفة طرائق التدريس.

كما أنه ينبغي لإعداد المعلمين السابق للخدمة أن يجعل من الخبرة التدريسية الملائمة في القاعة الدراسية جزءاً أساسياً من التدريب اللازم لبناء المعلم المؤهل. وينبغي أن يزود المعلمون بالمهارات العملية اللازمة لتعليم الأطفال القراءة وفهم الرياضيات الأساسية. وفي المجتمعات المتنوعة إثنياً، ينبغي للمعلمين أن يتعلموا كيف يدرّسون بأكثر من لغة واحدة. كما ينبغي لبرامج إعداد المعلمين أن تهيئ المعلمين للتدريس في صفوف متعددة المستويات والأعمار في قاعة دراسية واحدة، ولإدراك كيفية تأثير مواقف المعلمين من الفروق بين الجنسين في نتائج التعلم.

أما التدريب المستمر فهو حيوي لتمكين كل معلم من تطوير مهاراته التدريسية وتعزيزها. ولعله يزود المعلمين أيضاً بأفكار جديدة لدعم الدارسين الضعفاء، ولا سيما في الصفوف المبكرة، ولمساعدة المعلمين على التكيف مع التغيرات كاعتماد منهاج دراسي جديد على سبيل المثال.

وأما النهوج الابتكارية كإعداد المعلمين عن بعد، الذي يصحبه تدريب وجهاً لوجه وتوجيه شخصي، فيمكن تشجيعها أيضاً لكي يتسع إعداد المعلمين السابق للخدمة وتدريبهم المستمر بحيث يشمل أعداداً أكبر من المعلمين.

4 *إعداد مدربي المعلمين وموجهيهم لدعم المعلمين*

لضمان حصول المعلمين على أفضل تدريب لتحسين التعلم لدى جميع الأطفال، من المهم أن يكون مدربو المعلمين على معرفة وخبرة بتحديات التدريس الحقيقية في القاعة الدراسية وبطريقة التصدي لها. ولذلك ينبغي لواضعي السياسات التأكد من أن مدربي المعلمين قد خضعوا للتدريب وأنهم على دراية كافية بمتطلبات التعلم في القاعة الدراسية، التي يواجهها أولئك الذين يدرّسون في ظروف صعبة.

ولتمكين المعلمين المؤهلين حديثاً من تحويل معارفهم التدريسية إلى أنشطة تحسن التعلم لدى جميع الأطفال، ينبغي لواضعي السياسات أن يوفروا موجهين مدربين لمساعدتهم على تحقيق هذا التحويل.

5 وضع المعلمين في الأماكن التي هي بأمس الحاجة إليهم

يتعين على الحكومات أن تضمن عدم الاكتفاء بحشد أفضل المعلمين وتدريبهم، بل نشرهم أيضاً في المناطق التي هي بأمس الحاجة إليهم. وينبغي منح المعلمين المدربين التعويض اللازم والمكافآت المالية والمسكن والدعم الجيدين في شكل فرص للتنمية المهنية كي يقبلوا الوظائف في المناطق الريفية أو المحرومة. وإضافة إلى ذلك ينبغي للحكومات توظيف المعلمين محلياً وتزويدهم بالتدريب المستمر لكي يتوفر لجميع الأطفال، بغض النظر عن مكانهم، معلمون يفهمون لغتهم وثقافتهم ويستطيعون بذلك تحسين تعلمهم.

6 استخدام صيغة منافسة في المسار الوظيفي وهيكل المرتبات للاحتفاظ بأفضل المعلمين

ينبغي للحكومات أن تضمن للمعلمين دخلاً يكفي على الأقل للارتقاء بأسرهم إلى ما فوق خط الفقر وأن تجعل مرتباتهم منافسة لمرتبات المهن القابلة للمقارنة بها. وإن ربط المرتب بالأداء يمثل طريقة عفوية لتحفيز المعلمين على تحسين التعلم. ولكن قد يكون من غير المحفّز أن يدرس المعلم طلاباً أقل قدرة على التحصيل الدراسي أو طلاباً يواجهون صعوبات في التعلم أو يعيشون في مجتمعات محلية فقيرة. وبدلاً من ذلك، ينبغي استخدام صيغة جذابة للمسار الوظيفي ولهيكل المرتبات لتحفيز جميع المعلمين على تحسين أدائهم. ويمكن أن يستخدم ذلك أيضاً للاعتراف بجهود المعلمين العاملين في المناطق النائية وأولئك الذين يدعمون التعلم لدى الأطفال المحرومين ومكافأة هؤلاء المعلمين على ذلك.

7 تحسين الحوكمة الخاصة بالمعلمين من أجل تعظيم الأثر

ينبغي للحكومات أن تحسن سياسات الحوكمة لمعالجة مشكلات سوء سلوك المعلمين مثل التغيّب عن الدروس وإعطاء الدروس الخاصة لطلابهم وممارسة العنف القائم على نوع الجنس في المدارس. ويمكن أن تفعل الحكومات أكثر من ذلك لمعالجة تغيّب المعلمين وذلك بتحسين ظروف عمل المعلمين، والتأكد من عدم إثقال كاهلهم بواجبات لا تتعلق بالتعليم، وتوفير الرعاية الصحية الجيدة لهم. ولا بد من وجود إدارة مدرسية قوية للتأكد من أن المعلمين يصلون إلى عملهم في الوقت المحدد، ويلتزمون بساعات العمل في كامل الأسبوع، ويقدمون دعماً متساوياً للجميع. ويحتاج مديرو المدارس أيضاً إلى التدريب على كيفية تقديم الدعم المهني إلى المعلمين.

ويتعين على الحكومات أن تعمل بصورة وثيقة مع نقابات المعلمين ومع المعلمين أنفسهم من أجل صياغة سياسات واعتماد مدوّنات سلوك بغية التصدي للسلوك غير المهني مثل ممارسة العنف القائم على نوع الجنس. وينبغي أن تشير مدوّنات الممارسة إشارة واضحة إلى العنف وسوء المعاملة، وجعل العقوبات متناسقة مع الأطر القانونية لحقوق الأطفال وحمايتهم.

وعندما يكون لجوء المعلمين إلى الدروس الخاصة سائداً، تكون هناك حاجة إلى مبادئ توجيهية صريحة مستندة إلى التشريعات بحيث لا يكرّس المعلمون حصصهم الدراسية لإعطاء الدروس الخاصة في المنهاج المدرسي.

8 تزويد المعلمين بمناهج دراسية ابتكارية لتحسين التعلّم

يحتاج المعلمون إلى الدعم الذي تقدمه الاستراتيجيات الشاملة والمرنة للمناهج الدراسية المصممة لتبية احتياجات التعلم لدى الأطفال المنتمين إلى الفئات المحرومة. وإذا تزود المعلمون بالمناهج الدراسية ذات المضامين الملائمة وأساليب التدريس المناسبة، فإنهم يستطيعون تقليص أوجه التفاوت في التعلم ويتيحون فرص فهم الدروس للطلاب ذوي التحصيل التعليمي المنخفض.

وينبغي لواضعي السياسات أن يضمنوا تركيز المناهج الدراسية في الصفوف الأولى على ضمان اكتساب الجميع المهارات ذات الأسس المتينة وإعطاء الدروس بلغة يفهمها الأطفال. ومن المهم أن تكون النتائج المتوقعة للمنهاج الدراسي متماشية مع قدرات المتعلمين، لأن المناهج الدراسية المفرطة في الطموح تحد من قدرة المعلمين على مساعدة الأطفال على التقدم.

ويمثل تمكين الأطفال الذين تركوا المدرسة من العودة إليها وإلى التعلم أمراً حيوياً. وينبغي للحكومات وللوكالات المانحة أن تدعم برامج الفرصة الثانية للتعلم السريع من أجل تحقيق هذا الهدف.

وفي العديد من البلدان، تستخدم الإذاعة والتلفزيون والحواسيب والتكنولوجيات المحمولة لاستكمال التعلم وتحسينه لدى الأطفال. ويحتاج المعلمون في المؤسسات النظامية وغير النظامية إلى اكتساب المهارات لتعظيم الاستفادة من التكنولوجيا بوسائل تساعد على تضييق الفجوة الرقمية.

ولا يكفي أن يتعلم الأطفال المهارات الأساسية في المدرسة. فإن المنهاج الدراسي الذي يعزز التعلم المتعدد التخصصات والتشاركي ويدعم المهارات اللازمة للمواطنة العالمية يمثّل أمراً حيوياً لتمكين المعلمين من مساعدة الأطفال على تطوير المهارات القابلة للتحويل.

9 تطوير التقييمات في القاعات الدراسية لمساعدة المعلمين على تحديد ودعم الطلاب المعرضين لخطر عدم التعلّم

تمثل التقييمات القائمة على القاعات الدراسية أدوات حيوية لتحديد ومساعدة المتعلمين الذين يعانون في التعلم. ويحتاج المعلمون إلى التدريب على استخدام التقييمات هذه لكي يتمكنوا من كشف صعوبات التعلم في مرحلة مبكرة واستخدام الاستراتيجيات الملائمة لمواجهة هذه الصعوبات.

كما أن تزويد الأطفال بمواد التعلم لتقييم تقدمهم وتدريب المعلمين على استخدام هذه المواد يمكن أن يساعدا الأطفال على تحقيق خطوات كبيرة في التعلم. ويمثل الدعم الإضافي الهادف المقدم عن طريق مساعدين تدريسيين مدربين أو متطوعين من المجتمع المحلي حلاً آخر أساسياً لتحسين التعلم لدى الطلاب المعرضين لخطر التخلف في دراستهم.



10 توفير بيانات أفضل عن المعلمين المدربين

ينبغي للبلدان أن تستثمر في جمع وتحليل البيانات السنوية المتعلقة بعدد المعلمين المدربين المتوافرين في شتى أنحاء البلد، بما في ذلك السمات المميزة مثل الانتماء إلى جنس الذكور أو جنس الإناث والانتماء الإثني والإصابة بالإعاقات، وذلك على كل مستويات التعليم. وينبغي أن تُستكمل هذه البيانات بمعلومات عن القدرة الاستيعابية لبرامج إعداد المعلمين، مع تقييم للكفاءات التي يُتوقع أن يكتسبها المعلمون. أما المعايير المتفق عليها دولياً فينبغي أن تراعى في برامج إعداد المعلمين لكي تُضمن قابلية هذه البرامج للمقارنة.

كما أن هناك حاجة إلى مزيد من البيانات ذات النوعية الأفضل عن مرتبات المعلمين في البلدان ذات الدخل المنخفض أو المتوسط من أجل تمكين الحكومات الوطنية والمجتمع الدولي من رصد الطريقة التي تتيح دفع مرتبات جيدة للمعلمين وتعزيز الوعي العالمي بضرورة دفع مرتبات جيدة لهم.

الخلاصة

لكي يتسنى إنهاء أزمة التعلم، يتعين على كل البلدان، الغنية منها والفقيرة، أن تضمن انتفاع جميع الأطفال بمعلمين مدربين تدريباً جيداً ومتحمسين للعمل. وتستند الاستراتيجيات العشر المبينة هنا إلى الأدلة المتمثلة في السياسات والبرامج والاستراتيجيات التي ثبت نجاحها في عدد كبير من البلدان ومن البيئات التعليمية. ومن خلال تنفيذ هذه الإصلاحات ، تضمن البلدان لجميع الأطفال والشباب، ولا سيما المحرومون منهم، تلقّي التعليم الجيد الذي يحتاجون إليه لتحقيق ما لديهم من طاقات وتولّي زمام حياتهم.

التعليم والتعلّم:
تحقيق الجودة للجميع

تبيّن طبعة التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعامي 2013–2014 أن نقص الاهتمام بنوعية التعليم والإخفاق في الوصول إلى الفئات المهمشة أسهما في نشوء أزمة تعلّم تستلزم اهتماماً عاجلاً. فهناك في شتى أنحاء العالم 250 مليون طفل – والعديد منهم ينتمون إلى خلفيات محرومة – لا يتعلمون المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، ناهيك عن المهارات الأخرى التي يحتاجون إليها للحصول على عمل لائق وتحقيق ذاتهم.

ويوضح هذا التقرير المعنون "التعليم والتعلّم: تحقيق الجودة للجميع" كيف يستطيع المسؤولون عن وضع السياسات دعم نظام تعليمي جيد وضمان استدامته لمنفعة جميع الأطفال، بصرف النظر عن خلفياتهم، عن طريق تزويدهم بأفضل المعلمين. ويوثّق التقرير أيضاً التخفيضات في المعونة التي تعرقل التقدم نحو تحقيق الأهداف التعليمية، كما يبيّن النهوج التي يمكن للبلدان اعتمادها لزيادة التمويل المتاح للتعليم عن طريق الاستفادة من الموارد المحلية بمزيد من الفعالية.

وفي وقت يستعد فيه المجتمع الدولي لتحديد الأهداف الإنمائية لمرحلة ما بعد عام 2015، يبرز التقرير بوضوح شديد ضرورة إعطاء التعليم مكانة مركزية في خطة التنمية العالمية. ويتضمن التقرير أحدث البيانات المستمدة من كل أنحاء العالم لإقامة الدليل على قدرة التعليم، وبخاصة تعليم الفتيات، على الإسهام في تحسين الصحة والتغذية، والحد من الفقر، وتعزيز النمو الاقتصادي، وحماية البيئة.

ويرمي التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع إلى تقديم معلومات عن الالتزام الحقيقي بتحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول عام 2015، وإلى التأثير في هذا الالتزام وضمان استدامته. ويرصد التقرير التقدم المحرز نحو تحقيق الأهداف المذكورة في زهاء 200 من البلدان والأراضي، ويُعتبر وثيقة مرجعية أساسية للمسؤولين عن وضع السياسات التعليمية، وأخصائيي التنمية، والباحثين، ووسائل الإعلام.

اخترت أن أكون معلمة لأنني أؤمن بأن للتعليم القدرة على تغيير المجتمع الذي نعيش فيه. وما يدفعني إلى أن أكون معلمة جيدة هو تطلعي إلى المشاركة بنشاط في هذا التغيير الذي توجد حاجة ماسة إليه في بلدي لمكافحة التمييز والظلم والعنصرية والفساد والفقر. وتقع على عاتقنا، نحن المعلمون، مسؤولية هائلة، وعلينا أن نجدد كل يوم التزامنا بتوفير التعليم الجيد.

• آنا، معلمة، بيرو

ما يدفعني إلى أن أصبح معلمة جيدة هو رغبتي في أن أنقل إلى الطلبة القدرة على إحداث تغيير إيجابي في حياة الناس. فالتعليم الجيد هو السبيل لتوفير مصدر إلهام للآخرين كي يحددوا هوياتهم ويكونوا أفضل ما يمكن أن يكونوا عليه.

• ليا، معلمة، الفلبين

ما يحفزني على مزاولة مهنة التعليم هو أنني واثقة من أن ظروف معيشة أشد الفئات فقراً في بلدي ليست قدَراً محتوماً عليها وأنني قادرة على تغييرها. وأعتبر أن التعليم هو الأداة الوحيدة التي تتيح مساعدة كل هذه الفئات، وأنه الطريق الصحيح الوحيد لتحقيق "حياة جيدة".

• داروين، معلم، إكوادور

أؤمن بأن لكل شخص الحق في التعليم، أي في اكتساب المهارات اللازمة للقراءة والكتابة والحساب والتفكير بحس نقدي، وكذلك الحق في الاستمتاع بالتعلّم. وأعتبر أن لكل شخص الحق في الحصول على عمل وتحقيق الاكتفاء الذاتي، وأن كل إنسان بحاجة إلى التعليم لتحقيق ذلك. وأعتقد أيضاً أن هذه الأمور التي ذكرتها لا تتحقق إن لم يعط الإنسان أفضل ما لديه.

• لورا، معلمة، المملكة المتحدة

أعتبر نفسي معلماً جيداً لأنني تعلمت على يد معلمين جيدين مكّنوني من النجاح في دراساتي ومساري المهني وأرى أن ما عرفته من نجاح بفضلهم يدفعني إلى تكريس ما كرسوه لي من شغف ومهارات لمساعدة الآخرين.

• فوانشيشاك، معلم، نيجيريا





www.unesco.org/publishing

www.efareport.unesco.org